

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**

**FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIOLOGÍA**

**Departamento de Antropología Social y Cultural**



**TESIS DOCTORAL**

**Diversidad de voces y miradas, entre el *allí* y el *aquí***

**Etnografías en comunidades educativas multiculturales  
de centros de educación secundaria de Madrid**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

**Desirée Moreno Ruiz**

Directores

María Isabel Jociles Rubio  
David Patrick Poveda Bicknell

**Madrid, 2015**

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**  
**FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIOLOGÍA**

**Departamento de Antropología Social y Cultural**



UNIVERSIDAD COMPLUTENSE  
MADRID

**TESIS DOCTORAL**

**DIVERSIDAD DE VOCES Y MIRADAS, ENTRE EL *ALLÍ* Y EL *AQUÍ***

**ETNOGRAFÍAS EN COMUNIDADES EDUCATIVAS MULTICULTURALES DE  
CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE MADRID**

Memoria para optar al grado de Doctora

Presentada por

**DESIRÉE MORENO RUIZ**

Dirigida por

**Doctora D<sup>a</sup>. MARÍA ISABEL JOCILES RUBIO**

**Doctor D. DAVID PATRICK POVEDA BICKNELL**

Programa Oficial de Doctorado: Antropología de la Diversidad Cultural y la Ciudadanía

MADRID, 2015

*A Álvaro, mi marido,  
amigo y compañero de vida.  
Gracias por serlo todo para mí.*

## **Frontera**

Yo no sé de dónde soy,  
mi casa está en la frontera.  
Y las fronteras se mueven,  
como las banderas.

Mi patria es un rinconcito,  
el canto de una cigarra.  
Los dos primeros acordes  
que yo supe en la guitarra.

Soy hijo de un forastero  
y de una estrella del alba,  
y si hay amor, me dijeron,  
toda distancia se salva.

No tengo muchas verdades,  
prefiero no dar consejos.  
Cada cual por su camino,  
igual va a aprender de viejo.  
Que el mundo está como está  
por causa de las certezas.  
La guerra y la vanidad  
comen en la misma mesa.

Soy hijo de un desterrado  
y de una flor de la tierra,  
y de chico me enseñaron  
las pocas cosas que sé  
del amor y de la guerra.

**Canción de Jorge Drexler**

## AGRADECIMIENTOS

Un trabajo no puede realizarse únicamente por una sola persona. Por ello no podía faltar en esta tesis un apartado dedicado a dar las gracias a todas las personas que con sus conocimientos, su ayuda, sus animos o sólo con su cariño y presencia han hecho posible que haya podido llevar a cabo este proyecto. Por ello, gracias...

A mis directores de tesis, María Isabel y David. Por todas sus enseñanzas, orientaciones, su tiempo y su apoyo. Especialmente por sus paciencias con las eternas revisiones de borradores. Gracias por darme la oportunidad de llevar a cabo la investigación que deseaba y de aprender de vosotros. Para ver el horizonte siempre hay que apoyarse sobre hombros de gigantes<sup>1</sup> y vosotros lo habeis sido para mí. Gracias por hacerme ver más allá de mis fronteras. Admiro vuestra forma de trabajar. Muchas gracias por todo y más. Habéis sido los mejores guías en este camino.

A los/as profesionales de la educación, alumnos/as inmigrantes y a los/as padres/madres que han hecho posible, con su colaboración, esta investigación. Muy especialmente a mis *llaves maestras*, así me gusta llamaros a mí, por hacer todo lo que estuvo en vuestras manos y abrirme las puertas de vuestras aulas y otras puertas que eran más complicadas de abrir.

A los compañeros/as del Seminario de Antropología. Gracias por vuestros consejos y orientaciones, especialmente durante la primera etapa del proceso de esta investigación. Todo es más fácil cuando se comparten experiencias.

A los/as profesores y compañeros/as que he conocido durante los 14 años de este camino universitario (a los/as de la Universidad de Huelva y a los/as de la Universidad Complutense de Madrid) por alegraros de que decidiese hacer una tesis antropológica y educativa.

A mis amigos (los de Huelva, los de Madrid... los del mundo, porque nuestras casas están donde nos llevan nuestros pies y nuestros sueños). A mis primeras amigas madrileñas, mis dinamizadoras interculturales y mis niñas de inglés. A todos/as vosotros/as gracias por vuestros ánimos y por comprender mis ausencias. Ahora podré ser un poquito más libre y estar más tiempo con vosotros/as.

A mi familia, por aceptar que necesitaba marcharme (sé que, a vuestros ojos, soy una parte de lo mismo que investigo y escribo, porque también tuve que dejar a los míos). Sin vuestra comprensión, la distancia sería más dura. Gracias por comprender que elegí el camino más

---

<sup>1</sup> Idea original de Bernardo de Chartre.

largo porque era el que quería, aunque no fuese el más fácil. Por vuestro cariño. Tan sólo con quererme me dais todo lo que necesito.

A mis abuelos, que aunque ya no estéis conmigo, recuerdo cada uno de vuestros consejos y quisiera que estuviéseis orgullosos de este esfuerzo y constancia. Siempre os tengo conmigo, en cada pensamiento.

A Álvaro, mi futuro marido, aunque después de estos casi 15 años compartidos y a dos meses de nuestra boda, podré dedicarte esta tesis como mi marido. Has sido muy importante para mí en este proyecto. En esta tesis hay también un poco de ti. Muchas gracias por tu ayuda en muchas ocasiones. Por tu apoyo incondicional, por implicarte en cada una de mis preocupaciones, animarme en los bajones y celebrar conmigo cuando salían las cosas bien. Por tus consejos. Por dejarme hablar y hablar de la tesis, e interesarte por ella. Por hacerme ver las cosas desde otra perspectiva y con sosiego. Por poder compartir contigo todos mis miedos, inseguridades y mis locuras. Por animarme siempre a perseguir mis sueños e intentar (hasta donde puedes) que estos se hagan realidad. Por tus palabras fortalecedoras en mis momentos más bajos, sin saber que con cada palabra que me dedicas y cada elogio en un intento de hacerme grande eras tú quien te haces grande para mí. Eres mi ejemplo a seguir de constancia, trabajo, profesionalidad y optimismo ante la vida. Y, por supuesto, por tu amor, tu cariño y tu entrega a mí. Has estado siempre ahí, desde el instituto, en cada uno de mis pasos personales y profesionales, por eso, te has convertido en mi compañero de camino inseparable y favorito.

Muchas gracias a todos/as.

Desirée Moreno Ruiz

Madrid, 1 de junio de 2015

# RESUMEN/ABSTRACT

## RESUMEN

La presente investigación es un estudio comparativo de casos, llevado a cabo en dos centros educativos de Madrid, uno público y otro concertado. El trabajo de campo se ha desarrollado durante los cursos académicos que van desde 2010 hasta 2014. Dicha investigación es de carácter empírico, cualitativo y etnográfico, utilizando como instrumentos de producción de datos la observación participante, entrevistas individuales semi-directivas, cuestionarios y la recogida, en los dos centros, de materiales de diversa naturaleza.

En este trabajo nos ha interesado conocer la vivencia de la multiculturalidad desde los tres pilares que componen una comunidad educativa: profesionales de la educación, alumnado y sus familias –concretamente nos centraremos en el alumnado inmigrante-.

Reflexionamos sobre los relatos de vida del alumnado inmigrante –tanto no hispano-hablante como hispanohablante-, contados por los propios protagonistas, con el propósito de reconstruir sus experiencias escolares en un contexto migratorio. Para ello, nos hemos acercado a la manera en que éstos/as chicos/as hablan de su llegada al centro escolar, el transcurso de sus primeros días en el aula de enlace, cómo ven ellos/as dicha aula, cómo consideran su proceso de aprendizaje en ella y qué grado de dificultad atribuyen al aprendizaje del español.

Analizamos de modo específico las experiencias del alumnado extranjero/inmigrante con desconocimiento del español: desde su proceso migratorio, los primeros días en el centro educativo en donde se ha escolarizado en España, la estancia en el aula de enlace –espacio de inmersión lingüística del programa *Escuelas de Bienvenida* de la Comunidad de Madrid-, las comparaciones que realiza con sus centros educativos de procedencia o su incorporación paulatina a las respectivas aulas de referencia.

Hemos querido conocer, asimismo, las vivencias del alumnado inmigrante después de clase, tanto en los recreos con sus compañeros/as como en sus hogares con sus familiares. Y por último, nos hemos ocupado de sus expectativas académicas y de sus deseos de regresar o no al país de procedencia.

La mayoría de los/as alumnos/as inmigrantes que han participado en nuestra investigación cuenta que los padres/madres migran antes que ellos/as, lo que hace que construyan su discurso entre un “allí”, cuando vivían en sus países de origen sin sus padres/madres, y un “aquí”, que comienza en el momento en que la familia se reagrupa. En cuanto a las

comparaciones que llevan a cabo entre los centros escolares de ambos lugares, algunos consideran insatisfactoria la formación recibida “allí” y otros manejan la idea de que “en mi país era más fácil sacar buenas notas”, expresando que, en sus países de origen, estaban más controlados a nivel evaluativo y que ello les ayudaba a adquirir un hábito de estudio diario.

Cuando el alumnado de aula de enlace reconstruye su experiencia sobre el primer día en el centro, utiliza términos como “miedo”, “vergüenza”, “tristeza”, etc. Los alumnos/as rumanos/as valoran el apoyo de sus compañeros/as del mismo país en estos primeros días, quienes les hacen de traductores, mientras que los de otras nacionalidades no expresan esta valoración a pesar de que en las observaciones de campo se ha registrado que reciben también este tipo de ayuda. Por otro lado, unos prefieren estar en dicha aula por los lazos de afinidad/amistad que tienen con sus compañeros/as y por una mayor facilidad de los aprendizajes, en tanto que otros prefieren el aula de referencia porque, desde su punto de vista, se aprende más, no sólo el idioma español, y tienen la oportunidad de relacionarse con compañeros/as autóctonos/as, no sólo inmigrantes, definiendo el aula de enlace como “aburrida” y “para hacer tonterías”. En cuanto al idioma que se utiliza en los hogares de estos/as alumnos/as, en la mayoría de ellos se habla sólo la lengua materna, de modo que sólo en algunos, y en una proporción bastante menor, se usan las dos lenguas indistintamente.

Abordamos igualmente la perspectiva de los/as profesionales de la educación sobre la diversidad cultural y la manera en que gestionan esta diversidad, fijándonos principalmente en los/as profesionales pertenecientes al Departamento de Orientación de cada uno de los centros estudiados. Finalmente, concluimos con un estudio sobre las experiencias de las familias de los alumnos/as inmigrantes, referidas tanto al proyecto migratorio como a la vida escolar de sus hijos/as. Las familias inmigrantes de los dos centros estudiados no participan en las AMPAs de los centros donde sus hijos/as están escolarizados, lo que se debe sobre todo a una falta de información sobre dichas asociaciones, y no tanto a un desinterés por participar en ellas y/o en la educación de sus hijos/as. Hemos observado también que la familia, tanto la nuclear como la extensa, es el principal referente en la toma de decisiones relacionadas con el proceso migratorio, pues en función de ella se determinan aspectos fundamentales del mismo: desde cuándo migrar, a qué país y quiénes lo harán primero... hasta si, en un contexto de crisis económica como el que atraviesa actualmente España, regresarán o no al país de procedencia.

En este estudio, hemos triangulado/contrastado los datos procedentes del centro público con los obtenidos en el centro concertado, así como las perspectivas y las experiencias de los tres



colectivos reseñados: profesionales de la educación, alumnado y padres/madres; asumiendo el reto de dar sentido a las diferencias/similitudes que dicha triangulación/contraste han hecho emerger.

## **ABSTRACT**

This research is a comparative case study, carried out in two schools in Madrid, a public school and a 'subsidized' (*concertado*) school. The study was conducted during the academic years between 2010 and 2014. This research is empirical, qualitative and with ethnographic character, using as instruments for data collection participant observation, semi-structured individual interviews, questionnaires and materials collected in the centers.

We are interested in the perception and experiences around multiculturalism from the three pillars that constitute an educational community: professionals of education, students and their families, and we specifically focus on immigrant students.

We reflect on the life stories of immigrant students - both Spanish and non-Spanish speakers- as told by the protagonists, in order to rebuild their school experiences in a migratory context. We explore how students talk about their first arrival at school, during their first days in the classroom link, how they see that classroom, how they perceive their learning process or if they believe learning Spanish is an easy or difficult task.

We analyze more particularly the experiences of foreign/immigrant students with no knowledge of Spanish: their migratory experience, their first days at school, when they stay in the "aula de enlace" - classroom language immersion program called "Escuelas de Bienvenida" in the Madrid Region-, their first impressions and comparisons with their centers of origin, their stay in the "aula de enlace" or the incorporation processes into "ordinary" classrooms.

We also studied the life experiences of immigrant students after school, with their families. And finally, how they talk about their future expectations, academic, and whether they desire or not to return to their country of origin.

Most of students' narratives of their migration process state that their parents had migrated before them. This makes the students build their discourses and experiences between "there" and "here".

Pupils make comparisons between the schools in each context, some consider that the education received "there" was unsatisfactory, others build on the idea that "in my country it

was easier to get good rates", stating that in their countries of origin they were more controlled and this helped them study more regularly.

When students retell their experiences about their first days at the school they use terms like "fear", "shame", "sadness", etc. Romanian students appreciate the support of classmates with shared national origins in these early days because they serve as translators, while students of other nationalities do not share this assessment although field observations show they also receive language support from their peers. Some students prefer being in the "aulas de enlace" based on their kinship/friendship ties and ease in the process of teaching and learning. Others students prefer regular classrooms as better teaching-learning environments beyond learning Spanish, and for the opportunity to network with more peers and not just immigrant students. "Aulas de enlace" are more often defined as "boring" or as spaces "to fool around". At home, most immigrant students speak only in their native language, and to a lesser extent also use Spanish.

We also delve into the perspective of education professionals in relation to cultural diversity and how they manage this diversity, especially the professionals from Counselling Departments in Secondary Schools. Finally, we conclude our study by focusing on immigrant students' families, both those concerning their migratory project and about the school life of their children. Immigrant parents do not participate much in school parental associations, primarily due to lack of information about these associations more than lack of interest. We have also seen that both extended and nuclear family members are the main referents regarding decisions relate to migration and determine aspects such as when to migrate, to what country and who will travel first, including if given the current economic crisis in Spain they will return to their countries of origin.

The analysis triangulates and contrasts between the data from the public and the subsidized school and between the perspectives of professionals, students and parents.

## **PRÓLOGO: EL COMIENZO DE UN CAMINO**

Todo trabajo nace de un interés, una motivación y una historia. Esta es mi historia. Soy de Huelva, lugar donde inicié mis primeros estudios universitarios y mi primera experiencia laboral. Mi formación inicial se desarrolla en el campo de la educación. Soy Maestra de Música y Psicopedagoga, y he ejercido como maestra. Después de terminar mis estudios de licenciatura, decidí que quería doctorarme. La investigación es una actividad que siempre había llamado mi atención, de tal forma que en mis prácticas universitarias –en centros públicos y concertados- de ambas carreras, me di cuenta de que había mucho sobre lo cual se debía reflexionar en el campo de la educación, así como de las diferencias notorias existentes entre centros públicos y concertados; una de la principales se refería a la atención y gestión de la presencia de alumnado inmigrante. Tomé la decisión de realizar un máster, pero no quería que fuera un simple puente para llegar al doctorado. Quería que fuese sobre una temática que me inquietaba y sobre la que tenía total desconocimiento. Es por ello por lo que decidí hacer un master oficial en Educación Intercultural en la Universidad de Huelva. Este concluyó con un proyecto de investigación que sería mi tesina. Cuando tuve que determinar la temática de mi investigación, tenía claro –debido a mis prácticas universitarias y, por aquel momento, también a que estaba trabajando en un colegio- que quería centrarla en cómo los Departamentos de Orientación gestionan la diversidad cultural en centros multiculturales y, concretamente, de Educación Secundaria, pues había percibido que eran los adolescentes inmigrantes los que tenían más dificultades de adaptación, puesto que los niños/as de Educación Primaria, tal vez por edad, se adaptaban más fácilmente y aprendían con mayor rapidez el idioma.

En septiembre de 2008 presenté mi primer proyecto de investigación. Esta experiencia, así como una buena valoración de mi proyecto, me animó a querer seguir investigando, pues sentía que tenían más inquietudes que antes. Por tanto, era el momento de dar el siguiente paso hacia la tesis doctoral, pero todos sabemos que no existen los caminos rectos, y mi camino no fue una excepción. Por motivos laborales de mi pareja, nos fuimos a vivir a Madrid. Lo que fue un giro del destino -pues ya tenía pensado iniciar mis estudios de doctorado en Huelva, incluso la posibilidad de un nuevo trabajo- se convertiría en una gran oportunidad personal y profesional.

Ese destino me llevó a un contexto idóneo para conocer de primera mano la interacción multicultural en una gran ciudad, con un ritmo de vida diferente al que yo estaba acostumbrada en Huelva. Incluso la inmigración era diferente, pues encontré mayor diversidad de nacionalidades. Necesitaba aprovechar aquella oportunidad. El primer año en

Madrid no pude matricularme en la Universidad, así que me centré en buscar trabajo –trabajé un tiempo como maestra de Música- y hacer un curso de Dinamizador Intercultural, pues quería seguir formándome en este campo desde una perspectiva más social y no únicamente educativa. La profesora del curso fue una antropóloga, la cual me contagió su forma de ver la vida. Durante ese curso y sus prácticas tuve más contacto con antropólogos/as, que siguieron enseñándome otra forma de reflexionar y de ver la diversidad cultural. Un nuevo trayecto de este largo camino estaba a punto de comenzar.

Aquel año 2009 decidí concederme un tiempo más de reflexión antes de iniciar mis estudios de doctorado, así que opté por estudiar Antropología Social y Cultural en la Universidad Complutense de Madrid. Por supuesto, era un cambio significativo. Suponía dejar parado mi deseo de hacer un doctorado, dejar en reposo mi experiencia en educación, pero caminar por caminar no tenía sentido para mí, mientras que ir hacia otros caminos me ofrecía la posibilidad de descubrir otros horizontes. Necesitaba seguir reflexionando y los estudios de Antropología me brindaron esa oportunidad. No fue un camino sencillo. Fue mucho más que reflexionar desde otra perspectiva, desde un ángulo de mira diferente al de la educación. Me encontré con una forma holística de pensar, en la que la educación tenía cabida y desde donde continuamente se me invitaba a una ruptura epistemológica con lo que ya conocía.

Después del primer año de carrera, en 2010, en el segundo curso, tenía que comenzar mi trabajo de campo. Fue el año también en el que conocí a María Isabel Jociles –profesora de la asignatura de Trabajo de Campo I y la que después sería mi Directora de Tesis-, la cual me dio la formación y la tutela de la primera parte de mi trabajo de campo. Recuerdo que tras el primer día de clase me acerqué a ella, le comenté mis inquietudes y mi deseo de hacer un doctorado en temática educativa, concretamente en la gestión de la diversidad; cuál fue mi sorpresa cuando una de sus líneas investigación giraba entonces precisamente en torno a la gestión de la diversidad cultural por parte de los Departamentos de Orientación en los centros multiculturales, justo la temática que había elegido y estudiado con mi tesina. En ese momento supe que había encontrado a la persona idónea con la que iniciar mis estudios de Doctorado. Siguiendo la línea de la Antropología y su forma holística de reflexionar, María Isabel, me presentó y me recomendó como segundo director a David Poveda, profesor de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid –él es un ejemplo de que desde cualquier disciplina se puede trabajar en investigación etnográfica-. Ese curso 2010-2011 comenzaría mis estudios en un programa de doctorado llamado Antropología de la Diversidad Cultural y la Ciudadanía, simultaneando con el final de mis estudios en la licenciatura de Antropología.

Mi trabajo de campo se desarrolló desde 2010 a 2014. En 2015 he dado las últimas pinceladas a la redacción de mi tesis, finalizando ésta a principios de julio, lo cual, unido a la preparación y organización de mi boda, para verano de este mismo año -1 de Agosto- ha convertido estos meses en un periodo de mucho trabajo. Un año muy importante en mi vida. Y evidentemente, la vida no está compartimentada, lo personal siempre influye en lo profesional, y lo profesional siempre influye en lo personal. Para mí, ha sido una etapa muy difícil, con muchos obstáculos, con estados de ánimos variables, pero a la vez muy enriquecedora y reveladora, tanto desde un punto de vista personal como profesional, que volvería, sin duda, a emprender.

# INDICE

<b>CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN</b>	<b>20</b>
1. PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN Y MOTIVACIÓN	20
2. CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN	21
2.1. Ubicación geográfica de los centros educativos	22
2.1.1. El Centro Público	23
2.1.2. El Centro Concertado	24
<b>CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO</b>	<b>25</b>
1. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO	25
2. ESTADO DE LA CUESTIÓN Y ANTECEDENTES	25
2.1. La inmigración	26
2.2. Delimitación conceptual de Educación Intercultural	29
2.3. La gestión de la diversidad	30
2.4. El Departamento de Orientación y la gestión de la diversidad	35
2.5. Expectativas académicas proyectadas en el alumnado inmigrante	37
2.6. Inmigración y proceso de integración y aculturación	37
2.7. Interrelaciones entre el alumnado autóctono e inmigrante ¿Interculturalidad o multiculturalidad?	38
2.8. Las investigaciones más cercanas a la nuestra	39
2.9. A modo de conclusión	40
<b>CAPÍTULO 3: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN</b>	<b>41</b>
1. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	41
2. HIPÓTESIS DE PARTIDA	41
3. OBJETIVOS DE PARTIDA	41
3.1. Objetivo general	41
3.2. Objetivos específicos	42
4. UNIVERSO DE LA INVESTIGACIÓN	42
4.1. Estudio de casos	43
4.2. Criterios de diversificación de la muestra	43
4.2.1. Los centros	44
4.2.2. Los agentes sociales	44
5. METODOLOGÍA	47
5.1. Carácter etnográfico de la investigación	47
5.2. Técnicas de investigación	48

5.2.1.	Las técnicas cualitativas .....	48
5.2.2.	Las técnicas cuantitativas .....	53
<b>6.</b>	<b>NEGOCIACIONES DE ACCESO.....</b>	<b>54</b>
<b>PARTE II:</b>	<b>RESULTADOS .....</b>	<b>57</b>
<b>CAPÍTULO 4:</b>	<b>EXPERIENCIAS Y SENTIMIENTOS DEL ALUMNADO INMIGRANTE.....</b>	<b>58</b>
<b>1.</b>	<b>ENTRE DOS EXPERIENCIAS: <i>ALLÍ Y AQUÍ</i>.....</b>	<b>59</b>
<b>1.1.</b>	<b>Las familias y el proceso migratorio .....</b>	<b>65</b>
1.1.1.	Diferentes relatos sobre el proceso migratorio.....	66
1.1.2.	Volveré a por ti... dentro de unos años .....	71
1.1.3.	El relevo de la crianza: la abuela.....	73
1.1.4.	Ahora migro yo: Recordando lo que quedó <i>allí</i> .....	74
1.1.5.	Entre la tristeza de la separación y la alegría del reencuentro .....	78
1.1.6.	Experiencias migratorias antes de llegar a Madrid .....	79
1.1.7.	Los padres y los padrastros .....	83
<b>1.2.</b>	<b>Los centros educativos en el país de procedencia.....</b>	<b>84</b>
1.2.1.	Valoraciones de los centros de procedencia.....	85
1.2.2.	Los profes de allí y los procesos de enseñanza-aprendizaje.....	86
1.2.3.	Otras imágenes sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en los países de procedencia .....	87
1.2.4.	Otras didácticas (y no didácticas) de allí.....	89
1.2.5.	Allí tenía mejores notas.....	91
<b>2.</b>	<b>LLEGADA Y EVOLUCIÓN EN EL CENTRO EDUCATIVO DE MADRID.....</b>	<b>95</b>
<b>2.1.</b>	<b>El aula de enlace .....</b>	<b>96</b>
2.1.1.	Experiencias de los primeros días .....	97
2.1.2.	Separados desde el inicio.....	103
2.1.3.	La importancia de los amigos .....	106
2.1.4.	¡Sólo se habla español!.....	108
<b>2.2.</b>	<b>Del aula de enlace al aula de referencia.....</b>	<b>116</b>
2.2.1.	Aula de enlace, ¿aula de bienvenida?.....	116
2.2.2.	Priorización de los saberes .....	117
2.2.3.	Preferencias del alumnado: ¿aula de enlace o aula de referencia? .....	118
2.2.4.	Afinidades en las clases .....	134
<b>2.3.</b>	<b>El alumnado latino y las aulas específicas .....</b>	<b>137</b>
2.3.1.	Programas de educación compensatoria .....	138
<b>2.4.</b>	<b>Los recreos: juntos pero no revueltos .....</b>	<b>144</b>

2.4.1.	Alumnos/as entre dos aulas ¿y en el recreo? .....	145
2.4.2.	Con chicos/as de mi país.....	146
2.4.3.	Con los nuestros, los del aula de enlace.....	148
2.4.4.	Unas veces con unos y otras veces con otros .....	149
2.4.5.	Todos juntos.....	150
<b>2.5.</b>	<b>Después de clase.....</b>	<b>150</b>
2.5.1.	Afinidades y ocio .....	151
2.5.2.	Hijos ayudando a los padres.....	152
2.5.3.	Padres ayudando a los hijos .....	154
2.5.4.	¿Qué lengua hablas en casa? (el caso de los chicos/as de origen no hispanohablantes) .....	155
<b>3.</b>	<b>EXPECTATIVAS.....</b>	<b>157</b>
<b>3.1.</b>	<b>Expectativas académicas .....</b>	<b>158</b>
3.1.1.	Repetir curso o no.....	158
3.1.2.	¿Seguir estudiando o trabajar?.....	161
<b>3.2.</b>	<b>Expectativas de vida .....</b>	<b>163</b>
3.2.1.	Me gustaría volver a mi país.....	164
3.2.2.	Volver a mi país sí, pero de vacaciones.....	165
<b>4.</b>	<b>RESUMEN DEL CAPÍTULO .....</b>	<b>171</b>
<b>CAPÍTULO 5: DISCURSOS, REPRESENTACIONES Y MOTIVACIONES EN LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN SOBRE LA DIVERSIDAD CULTURAL .....</b>		<b>181</b>
<b>1.</b>	<b>REPRESENTACIONES DE LA DIVERSIDAD CULTURAL .....</b>	<b>181</b>
<b>1.1.</b>	<b>¿Enriquecimiento o problema?.....</b>	<b>182</b>
1.1.1.	La diversidad como enriquecimiento .....	182
1.1.2.	La diversidad como un problema.....	186
1.1.3.	Una doble postura: discurso oficial frente a opinión personal .....	195
<b>1.2.</b>	<b>La categoría de normalización entre los profesionales de la educación .....</b>	<b>196</b>
1.2.1.	Lo normalizado vs lo especial.....	197
1.2.2.	Normalizar vs integrar.....	199
1.2.3.	Normalización vs segregación .....	203
<b>2.</b>	<b>LA IDEA DE INTEGRACIÓN ENTRE LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN .....</b>	<b>206</b>
<b>2.1.</b>	<b>¿Quiénes son los integrables? .....</b>	<b>206</b>
<b>2.2.</b>	<b>La integración como interculturalidad.....</b>	<b>208</b>
<b>2.3.</b>	<b>La integración como Días Interculturales.....</b>	<b>211</b>
<b>2.4.</b>	<b>Integración como acogida y aceptación .....</b>	<b>216</b>
<b>3.</b>	<b>DIME DE DÓNDE PROCEDES... Y TE DIRÉ CÓMO ERES.....</b>	<b>218</b>



<b>3.1. Prejuicios, estereotipos y estigmatización del alumnado inmigrante.....</b>	<b>221</b>
3.1.1. Cuando el discurso contiene valoraciones negativas.....	223
3.1.2. Cuando el discurso es compasivo y/o etnocentrico .....	225
3.1.3. Esterotipos y estigmatización del alumnado chino .....	228
3.1.4. Esterotipos sobre el alumnado latino.....	237
3.1.5. Representaciones sobre las familias .....	238
3.1.6. El Síndrome de Ulises.....	243
3.1.7. Prenociones sobre la experiencia académica previa: los profes allí pegan. ....	246
<b>3.2. Expectativas académicas en función del origen .....</b>	<b>247</b>
3.2.1. Cada país con su perfil .....	248
3.2.2. Inmigración igual a desventaja educativa.....	250
3.2.3. Las notas y sus fantasmas.....	252
3.2.4. Itinerarios alternativos para el alumnado inmigrante .....	254
3.2.5. Repetir o no repetir... ¿ésa es la cuestión? .....	259
<b>3.3. Reflexiones en torno al respeto a la diversidad .....</b>	<b>263</b>
<b>4. EL PAPEL DEL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN EN LA GESTIÓN DE LA DIVERSIDAD CULTURAL.....</b>	<b>265</b>
4.1. ¿Cómo se gestiona la diversidad cultural?: Diferencias entre teoría y práctica.....	265
4.2. El Departamento de Orientación: distinto significado en cada centro .....	268
4.3. La orientación y sus matices.....	272
4.4. La gestión de la diversidad y la distribución del alumnado inmigrante en grupos-aulas de referencia .....	278
<b>5. RESUMEN DEL CAPÍTULO .....</b>	<b>283</b>
<b>CAPÍTULO 6: LA VOZ DE LAS FAMILIAS DEL ALUMNADO INMIGRANTE. ESTUDIOS DE CASO .....</b>	<b>291</b>
1. ESTUDIO DE CASOS: LOS PADRES/MADRES DE ALUMNOS/AS INMIGRANTES ...	292
1.1. El padre rumano.....	292
1.2. La madre ecuatoriana.....	293
2. SENTIMIENTOS DE PARTIDA Y LLEGADA.....	294
2.1. La experiencia de migrar.....	294
2.2. La primera despedida .....	297
2.3. Dejar a los hijos atrás y dualidad de maternidades .....	298
2.4. La Acogida .....	301
2.5. El viaje de visita al país de origen.....	303
2.6. El reagrupamiento familiar.....	304

3.	EL CONTACTO FAMILIAR A DISTANCIA .....	306
3.1.	Sintiendo cerca a los que están lejos.....	306
3.2.	Los deseados viajes.....	308
4.	MOTIVOS DEL PROCESO MIGRATORIO .....	310
4.1.	La búsqueda de una mejor calidad de vida .....	311
4.2.	La facilidad del idioma.....	313
4.3.	Los discursos y experiencias de paisanos/as ya migrados/as .....	314
4.4.	Aquí a pesar de la crisis.....	314
5.	LA RELACIÓN ENTRE LOS CENTROS EDUCATIVOS Y LAS FAMILIAS INMIGRANTES 317	
5.1.	La representación de las familias inmigrantes en los centros educativos: AMPAs sin diversidad cultural.....	318
5.2.	Relaciones con los tutores/as y otros profesionales de la educación .....	322
5.3.	La elección de centro .....	327
6.	EL PROCESO EDUCATIVO EN EL HOGAR.....	330
6.1.	Implicación de los padres/madres en el proceso educativo de sus hijos/as 330	
6.2.	Las lenguas predominantes en los hogares.....	335
7.	OPINIONES SOBRE LA EDUCACIÓN <i>ALLÍ Y AQUÍ</i> .....	338
7.1.	La educación allí.....	338
7.2.	La educación aquí .....	340
7.3.	Opinión sobre las aulas específicas (Aula de Enlace y Aula de Diversificación) y derivaciones a PCPI.....	341
8.	VOLVER O QUEDARSE.....	345
8.1.	Ganas de volver .....	346
8.2.	Motivos para quedarse .....	349
9.	RESUMEN DEL CAPÍTULO .....	349
	PARTE III: CONCLUSIONES .....	354
	<b>CAPÍTULO 7: REFLEXIONES FINALES.....</b>	<b>355</b>
1.	APORTACIONES DEL ESTUDIO .....	355
2.	LIMITACIONES Y OBSTÁCULOS ENCONTRADOS .....	359
3.	LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURA .....	361
	<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>364</b>



# **PARTE I: JUSTIFICACIÓN**

# CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN

“Migrar, en general, es emprender un camino hacia lugares (externos e internos) en los que el recuerdo tiene una función social, pues permite reconstruir el proceso y dotar de significados el presente y, en consecuencia, el pasado”. (Moscoso, 2011: 297).

## 1. PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN Y MOTIVACIÓN

La escolarización de niños/as y adolescentes de origen extranjero en los centros educativos españoles se ha convertido, en esta última década y media, en objeto de análisis e investigación por parte de diversas disciplinas sociales y en desencadenante de debates teóricos-metodológicos. Todo ello también ha despertado un interés de intervención institucional y, por consiguiente, de teorización bajo el nombre de *educación intercultural*, estrechamente relacionada con términos claves en esta temática<sup>2</sup>: *integración, inclusión, atención a la diversidad...* La antropología de la educación se ha ocupado de analizar este fenómeno, aunque las temáticas que giran en torno a ese todo (diversidad, nacionalidad, extranjería, religión, cultura...) no ha sido únicamente una preocupación de esta disciplina. Como dice **Franzé** (2001), debemos romper con la idea de que es un tema exclusivamente antropológico por su estrecha relación con la cultura y por ser el antropólogo especialista en *culturas ajenas*, puesto que no es del todo cierto. Lo que realmente interesa a los antropólogos es estudiar este fenómeno desde una perspectiva etnográfica, verlo con las “gafas del extrañamiento” y más allá de una visión normativista. El estudio *in situ* y, de este modo, también la observación participante son asimismo características de una investigación etnográfica, como es el caso de ésta, cuyo interés se centra en las interacciones de los agentes sociales que participan en los procesos escolares, y en las significaciones que éstos les otorgan, cuando dichas interacciones tienen lugar en centros educativos con un entorno multicultural, es decir, en aquellos que tienen un alto índice de alumnos/as de origen extranjero/inmigrante.

El objetivo principal de este estudio es explorar las experiencias, ideas y representaciones de la diversidad cultural en la comunidad educativa a través de sus tres pilares: alumnado, profesionales de la educación y familias. El análisis aborda cuatro dimensiones: 1) las vivencias y sentimientos del alumnado inmigrante con respecto al proceso migratorio y su

---

<sup>2</sup> De interés para muchos autores/as: **Osuna** (2013), **Giménez** (2012), **Díez Gutierrez** (2014), **Leiva** (2010a, 2010b, 2008), **García Parejo, Perez Milán y Patiño** (2008), **Díaz-Aguado** (2007, 2003), **Ortíz Cobo** (2006c), **Sáez** (2006), **Novaro** (2006), **Freitas** (2003), **Aguado Odina** (2003, 2004), **Flores** (2001), **Franzé** (1999b), entre otros.

posterior escolarización en España; 2) las prácticas socioeducativas y los discursos de los/as profesionales de la educación sobre la diversidad cultural; y 3) la voz de las familias inmigrantes con relación al proceso migratorio y la educación de sus hijos/as.

El primer capítulo está dedicado a conocer las experiencias migratorias de los/as alumnos/as, así como sus puntos de vista sobre su educación y acogida en el centro escolar. Se exploran los discursos de los chicos/as tanto sobre su vida *allí* como sobre el proceso migratorio y su posterior vida *aquí*. Con ello se busca reconstruir sus vivencias y representaciones en torno al *allí* y el *aquí*.

El segundo capítulo se ocupa de los puntos de vista de los profesionales de la educación acerca de la atención a la diversidad cultural y de los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen que ver con ella; temáticas abordadas por numerosos estudios –**Moliner y otros** (2012), **Garreta Bochaca** (2011), **Vigo** (2009), **Rodríguez Izquierdo** (2008, 2004), **Ortiz Cobo** (2006b), **Colmenero** (2006), etc.-, en los cuales nos apoyaremos para enriquecer nuestro análisis. También se abordan las prácticas, actitudes y rutinas que los profesionales de la educación desarrollan en un marco de multiculturalidad.

El capítulo tercero se centra en la familia. Se indaga en las concepciones que manejan los padres y las madres del alumnado inmigrante sobre la educación *allí* y *aquí*; concepciones que se elaboran a partir de sus experiencias, pero también de las influencias de otros agentes sociales.

## 2. CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

En nuestro trabajo –como trabajo de carácter etnográfico– damos mucha importancia a conocer el contexto en que tienen lugar los fenómenos estudiados y a observar la cotidianidad escolar, puesto que una observación continuada es la que permite ir descifrando cómo se van produciendo dichos fenómenos.

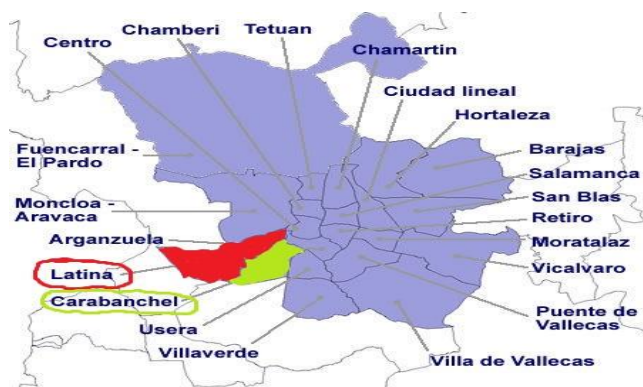
Empecemos con el contexto en que se ha realizado la investigación. La sociedad española es multicultural, es decir, en ella convivimos grupos étnicos diferentes, con lenguas y culturas distintas. Una de las causas de ello es la inmigración que, desde que comenzó a intensificarse a partir de la década de los 90 del siglo pasado, ha ocasionado que nuestras aulas sean también cada vez más multiculturales. De este modo, la educación está enfrentada a un reto importante: la gestión de la diversidad cultural del alumnado (**Leiva**, 2008), y queríamos conocer como se está llevando a cabo.

Nuestra investigación ha estado enmarcada en un contexto socio-educativo específico: en dos centros con un entorno multicultural, caracterizados por las transformaciones socioculturales y educativas que ello conlleva. Se trata de dos centros de Educación Secundaria, que definiremos más detalladamente en el siguiente apartado. Uno es público y el otro privado-concertado. Hemos buscado intencionadamente que fueran así con el fin de compararlos y, de este modo, poder encontrar posibles diferencias o similitudes derivadas de su distinta titularidad.

## 2.1. UBICACIÓN GEOGRÁFICA DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

Los dos centros educativos se sitúan en la zona suroeste de Madrid, pero cada uno en un distrito distinto, tal y como se refleja en la siguiente imagen. El Centro Público está en el distrito de La Latina y el Centro Concertado en el de Carabanchel.

IMAGEN 1: MAPA DE MADRID CAPITAL POR DISTRITOS



Legenda: Rojo = Centro Público, Verde = Centro Concertado

Fuente: [www.zoni.com](http://www.zoni.com) (edición propia)

Para garantizar el anonimato de estos centros educativos, no revelaremos el nombre ni la ubicación en un barrio concreto del distrito, aunque para poder contextualizar el entorno en el que llevamos a cabo la investigación, daremos algunos datos generales. La 1 nos muestra las cifras y porcentajes de la población inmigrante empadronada en los diferentes distritos de Madrid capital en 2011.

Los datos de la tabla corresponden a los años del inicio de nuestra investigación (2010-2011), de cuando elegimos los centros que conformarían nuestra muestra. Estos datos ponen de manifiesto que los barrios en que se insertan los dos centros investigados –en La Latina y Carabanchel- cuentan con un alto índice de población inmigrante, especialmente Carabanchel, donde se encuentra el Centro Concertado, siendo Usera otro distrito con un alto índice de población inmigrante, en el que –por estar muy próximo a los centros estudiados- residen muchas familias de los alumnos/as escolarizados en ellos. Son varios los estudios –**García Castaño y Rubio Gómez** (2013, 2011), **Ortiz Cobo** (2012), **Franzé y otros** (2011), entre

otros- que hablan sobre esta concentración del alumnado inmigrante por distritos o centros educativos, y en el caso de la ciudad de Madrid (como se ve en la Tabla 1), la población inmigrante está concentrada en los distritos del sur.

**TABLA 1: INFORMACIÓN SOBRE LA POBLACIÓN INMIGRANTE EMPADRONADA EN LOS DIFERENTES DISTRITOS DE MADRID**

	Extranjeros	% Extranj. sobre el total de población	Incremento interanual de población extranjera		Edad promedio de la población extranjera y española		Población extranjera menor de 16 años	% extranjeros menores de 16 años sobre total de población menor de 16 años
	Abs.	%	Abs.	%	Extranjeros	Espanoles	Abs.	%
Arganzuela	23.268	14,93	-936	-4,0	33,77	44,22	2.421	11,91
Barajas	6.144	13,19	-30	-0,5	33,52	40,34	876	10,74
Carabanchel	58.537	22,79	-1755	-3,0	33,03	44,97	8.250	22,12
Centro	38.916	26,98	-815	-2,1	33,94	46,12	3.398	25,65
Chamartín	17.572	11,94	-167	-0,9	36,52	45,42	1.646	8,30
Chamberí	20.398	14,06	-503	-2,5	35,41	47,80	1.803	11,53
Ciudad lineal	39.686	17,46	-1790	-4,5	33,21	46,29	5.046	16,70
Fuencarral - El pardo	24.796	10,64	-223	-0,9	33,12	42,80	3.496	9,6
Hortaleza	22.355	12,64	-95	-0,4	32,28	41,96	3.563	12,05
Latina	47.606	18,77	-1531	-3,2	32,39	47,22	6.380	20,05
Moncloa – Aravaca	15.516	12,97	-267	-1,7	34,91	44,31	1.515	8,45
Moratalaz	10.916	10,73	-417	-3,8	32,94	46,05	1.380	10,05
Puente de Vallecas	47.344	19,51	-1572	-3,3	31,51	44,01	7.116	19,88
Retiro	11.592	9,43	-473	-4,1	35,51	46,47	1.108	7,43
Salamanca	20.515	13,82	-315	-1,5	35,80	47,27	1.820	10,72
San Blas	22.247	14,05	-919	-4,1	32,41	42,62	3.148	11,95
Tetuan	34.384	21,81	-678	-2,0	33,11	46,33	4.111	21,81
Usera	33.723	23,86	-1237	-3,7	31,72	43,89	4.835	21,70
Vicálvaro	11.823	16,54	-152	-1,3	31,50	39,12	1.827	13,19
Villa de Vallecas	15.158	16,34	405	2,7	30,49	38,56	2.789	17,23
Villaverde	34.621	23,14	-1231	-3,6	31,44	42,90	5.490	22,32

Fuente: Padrón Municipal de Habitantes (datos del 01/01/2011)

A continuación pasaremos a describir los contextos socio-demográficos de cada centro y las características de cada ubicación.

### 2.1.1. El Centro Público

El Centro Público se encuentra en el distrito de La Latina. Según datos del Padrón Municipal (enero 2011), este distrito es el segundo de la ciudad de Madrid con más inmigrantes empadronados. El centro se ubica, de hecho, en uno de los barrios con más concentración de población inmigrante de todo el distrito de La Latina, pues –según los datos del mismo



Padrón Municipal- un 23,34% de la población del mismo tiene este origen, superando la media del distrito. Las nacionalidades más numerosas son la rumana, la ecuatoriana y la paraguaya. No obstante, en el centro estudiado, las mayoritarias son la rumana, la china y la ecuatoriana.

Entre las actividades multiculturales que se llevan a cabo en el barrio, encontramos jornadas contra el racismo y la discriminación, como la llamada “Deporte y cultura por la convivencia”, realizada el 20 de Marzo en el Parque Alcalde Arias Navarro. También existe un Servicio de Dinamización Vecinal y un Centro Cultural de la Mujer, que organizan sesiones de interculturalidad y sensibilización; todo ello según el informe distrital de La Latina (2011) de “Madrid Convive”, elaborado por el Observatorio de las Migraciones y de la Convivencia Intercultural de la ciudad de Madrid.

### **2.1.2. El Centro Concertado**

El Centro Concertado está situado, como se ha indicado, en el distrito de Carabanchel. El barrio donde se encuentra es el tercero del distrito más poblado por inmigrantes. Carabanchel es otro de los distritos con más población inmigrante empadronada, superior a la media de Madrid (del 22,7%, según datos del Padrón Municipal, ya citado). De hecho, es el que tiene la mayor proporción de población ecuatoriana de toda la ciudad, pues comprende el 13,3% del total de ecuatorianos que viven en ella. Las otras nacionalidades que también están presentes en el distrito son: la china, la brasileña, la marroquí y la peruana. En el centro educativo donde hemos investigado, la población mayoritaria es la ecuatoriana, seguida de la china, la brasileña y la rumana.

En Carabanchel se organiza desde el 2000, por parte de la Consejería de Inmigración, una competición llamada el “Mundialito de la Inmigración”, en la que los inmigrantes representan a sus países de origen de forma similar a un mundial de fútbol. El distrito cuenta también con un Servicio de Dinamización Vecinal.

## CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

### 1. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

Nuestro estudio se ocupa de la escuela como institución socializadora y de la diversidad cultural en los centros educativos originada por el fenómeno migratorio. Como se ha señalado anteriormente, ello es también de interés para otras disciplinas como, por ejemplo, la sociología, las ciencias de la educación, la psicología, la filosofía o la lingüística. Muchas de ellas han trabajado el tema de la diversidad cultural, pero en los trabajos realizados desde las mismas se refleja la necesidad de seguir investigando y de enfrentar, tanto por parte de los investigadores como de los propios agentes sociales, los nuevos retos que esta realidad presenta. En general, nos interesa conocer hasta qué punto los trabajos de las diversas disciplinas se acercan al estudio que hemos efectuado.

Nuestra investigación se centra en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, habiéndose desarrollado durante diversos cursos académicos (de 2010 a 2014). Hemos querido centrar la investigación en Educación Secundaria Obligatoria puesto que consideramos que los/as adolescentes –en el caso de esta etapa educativa, nos encontramos chicos/as de 12 a 17 años– pueden encontrar más dificultades para adaptarse al nuevo entorno debido a la edad y/o etapa evolutiva, puesto que son chicos/as que ya han sido escolarizados durante los estudios primarios en sus países de origen, han asentado la adquisición de la lengua materna y sus procesos de socialización y sus amistades están más consolidados que cuando se es un niño/a. Por tanto, creemos que la ruptura con el entorno y seres queridos puede ser mayor. Algunos estudios –**Franzé, Jociles y Poveda** (2011b), **Moradillo y Aragón** (2006)– centran sus trabajos de investigación en adolescentes inmigrantes, señalando también algunas de estas ideas.

### 2. ESTADO DE LA CUESTIÓN Y ANTECEDENTES

La sociedad de hoy es multicultural, y las instituciones educativas son uno de los pilares claves, junto con la familia, para producir y construir un proceso de enseñanza-aprendizaje de convivencia en un entorno plural basado en la tolerancia y el respeto mutuo (**Feito, 2010**). Los centros educativos son espacios de convivencia en los que, al margen de que los/as profesionales de la educación lo dirijan o no a ello, se aprende más allá de las asignaturas, es decir, por las propias relaciones que se producen entre los diferentes agentes implicados. Los centros escolares no son más que una representación de la sociedad y en ellos se construyen ciudadanos. Así, si se quiere una sociedad con ciudadanos/as que respeten la diversidad

cultural y la valoren como un enriquecimiento, se necesita formar y educar para ello a los futuros adultos.

Comenzaremos exponiendo cómo es la sociedad actual española, cuánta presencia de inmigración hay en ella, y si los índices de población inmigrante han ido subiendo con el tiempo. Posteriormente, nos centraremos en cómo esta inmigración influye en el trabajo y en la vida de los centros educativos.

## 2.1. LA INMIGRACIÓN

La inmigración es un fenómeno que ha sido objeto de debate en diferentes ámbitos (política, economía, sanidad, educación, etc.), lo que pone de relieve que es de gran relevancia en nuestra sociedad. Si nos centramos en la Comunidad de Madrid, lo primero que encontramos es que siempre ha sido un destino de inmigrantes, tanto nacionales como internacionales. Esta inmigración se refleja en los centros educativos, pues –como se ha indicado- cada vez son más multiculturales. Para los/as profesionales de la educación, la inmigración implica diversidad cultural en las aulas, lo que supone tomar medidas de atención específicas, especialmente cuando los alumnos/as no son hispanohablantes. Según algunos estudios (Gutiérrez y otros, 2004), los estudiantes también manejan discursos acerca de la inmigración y de cómo esta les afecta; discursos que son diferentes para cada grupo de alumnos/as, ya sean autóctonos o inmigrantes, pues mientras que los inmigrantes la relacionan con el abandono de su país y la adaptación a un nuevo entorno, los autóctonos la asocian a los problemas y/o beneficios que supone para el país de acogida.

**TABLA 2: POBLACIÓN INMIGRANTE EN ESPAÑA**

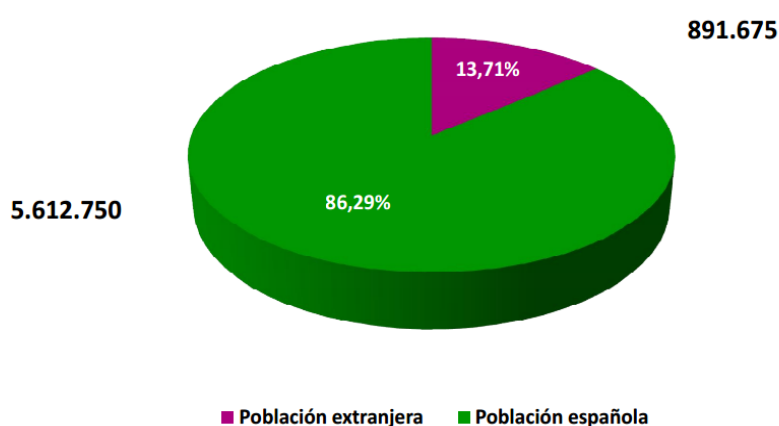
Año	Extranjeros censados	%
2000	923.879	2,28%
2001	1.370.657	3,33%
2002	1.977.946	4,73%
2003	2.664.168	6,24%
2004	3.034.326	7,02%
2005	3.730.610	8,46%
2006	4.144.166	9,27%
2007	4.519.554	10,0%
2008	5.220.600	11,3%
2009	5.598.691	12,0%
2010	5.747.734	12,2%
2011	5.730.667	12,2%
2012	5.711.040	12,1%
2013	5.546.238	11,7%
2014	5.000.028	10,7%

Fuente: Instituto Nacional de Estadística (INE), a partir de datos del Padrón Municipal; donde se suman desde los inmigrantes nacionalizados hasta los extranjeros empadronados con o sin permiso de residencia.

Como se puede observar en la Tabla 2, los índices más altos de población extranjera/inmigrante en España se dan entre los años 2009-2012, experimentando un proceso de descenso en la actualidad. Nuestro estudio comenzó en 2010 en los dos centros educativos indicados, ambos con un alto porcentaje de población inmigrante. Aunque las cifras estén bajando, es de imaginar que debido a la crisis económica, creemos que aun así son lo suficientemente significativas como para seguir indagando sobre el reto multicultural que la inmigración supone para el sistema educativo y, en general, para la sociedad española.

**GRÁFICO 1: POBLACIÓN INMIGRANTE Y ESPAÑOLA EN LA COMUNIDAD DE MADRID**

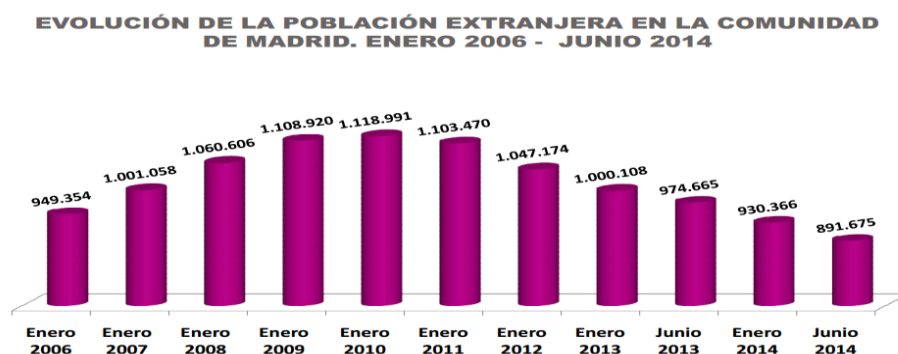
**PORCENTAJE DE POBLACIÓN EXTRANJERA Y ESPAÑOLA EN LA COMUNIDAD DE MADRID. JUNIO 2014**



Fuente: Madrid.org (Consejería de Asuntos Sociales de la Comunidad de Madrid)

En el Gráfico 1 podemos observar que, en la Comunidad de Madrid, el 13,71% de la población es inmigrante. En cuanto al Gráfico 2 (presentado a continuación), muestra la evolución que la inmigración ha tenido en esta comunidad. Los índices/porcentajes más altos de inmigración se obtuvieron durante 2010, año que coincide –como se ha dicho– con el inicio de nuestra investigación. Posteriormente han ido bajando hasta 2014, cuando la misma ha acabado por estancarse. Este descenso también lo notamos durante nuestro proceso de investigación, ya que vimos cómo a las aulas de enlace donde realizamos observación llegaban cada vez menos alumnos/as. Hasta el punto fue importante dicho descenso que, en el curso 2012-2013, cerraron el aula de enlace del Centro Público.

**GRÁFICO 2: EVOLUCIÓN DE LA POBLACIÓN INMIGRANTE EN LA COMUNIDAD DE MADRID DESDE 2006 HASTA 2014**



Fuente: Madrid.org (Consejería de Asuntos Sociales de la Comunidad de Madrid)

Por otro lado, la Tabla 3 recoge los porcentajes de la población inmigrante en la Comunidad de Madrid según nacionalidades. En ella puede verse que Rumanía, Marruecos, Ecuador y China tienen los porcentajes más altos, es decir, son las nacionalidades mayoritarias en la Comunidad de Madrid. Esto coincide con las proporción que representaban los alumnos/as extranjeros en los centros estudiados, ya que las nacionalidades con mayor presencia en ellos eran Rumanía, Ecuador y China –como puede comprobarse en la Tabla 4, que mostraremos más adelante.

**TABLA 3: POBLACIÓN INMIGRANTE POR NACIONALIDADES EN LA COMUNIDAD DE MADRID (JUNIO DE 2014)**

Total población extranjera	891.675	
Nacionalidades mayoritarias	Población extranjera	%
Rumania	210.080	23,56%
Marruecos	82.402	9,24%
Ecuador	57.301	6,43%
China	51.339	5,76%
Colombia	41.465	4,65%
Peru	33.441	3,75%
Bolivia	30.716	3,44%
Bulgaria	28.904	3,24%
Republica dominicana	28.763	3,23%
Italia	25.106	2,82%
Paraguay	24.754	2,78%
Polonia	22.936	2,57%
Ucrania	20.016	2,24%
Portugal	14.896	1,67%
Brasil	13.985	1,57%

Fuente: Madrid.org (Consejería de Asuntos Sociales de la Comunidad de Madrid)

## 2.2. DELIMITACIÓN CONCEPTUAL DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL

El término interculturalidad despierta interés en la sociedad de hoy. Aparece recurrentemente en la portada de libros, especialmente educativos, o en los discursos de profesionales y de diversas ciencias sociales, pues la educación intercultural no es sólo una inquietud de la educación, sino también –como ya se ha indicado- de diferentes disciplinas. Pero ¿qué hay detrás de la categoría *educación intercultural*?, en otras palabras, ¿qué es la *educación intercultural*? Es un término ambiguo; por ello, es necesario indagar en cómo lo definen diversos autores y conocer el abanico conceptual existente. Algunos de ellos (Ramírez, 2007; Sáez, 2006) delimitan el concepto partiendo de lo que no es educación intercultural: no es una educación sólo para inmigrantes, ni tampoco una educación compensatoria, ni una educación dirigida a los centros con alta diversidad cultural. Por tanto, la educación intercultural sería una educación para todos, pues la diversidad no la constituyen únicamente las diversas lenguas, culturas o colores, sino la idiosincrasia de cada uno, que hace que todos seamos diferentes, aunque iguales ante la ley.

La Constitución Española de 1978, en su artículo 14, establece la igualdad de todos los españoles ante la ley y prohíbe cualquier acto discriminatorio especialmente basado en la raza, el sexo, la religión, las creencias y la opinión. En educación, la igualdad empieza por la oportunidad de ser escolarizado, pero educar no es solamente escolarizar, sino que hay que ir más allá. Y este camino lleva hasta la educación intercultural e inclusiva, vinculada a los procesos de intercambio y enriquecimiento, pues sólo así tiene una función transformadora (Aguado, 2004; Sáez, 2006). Hay trabajos que declaran que esta igualdad de oportunidades no se está dando (Ortiz Cobo, 2010). Conocer si esto se está llevando a cabo en los centros educativos estudiados es lo que persigue también nuestro trabajo de investigación.

Otros autores definen el término intercultural como una especie de eufemismo utilizado para exponer con precaución la inquietud que suscitan las nuevas posturas relacionada con procesos de encuentro cultural. Dassetto (2004:104), por ejemplo, expone que detrás del término se adivina un problema o preocupación. Declara asimismo que hay que trascender este término para proponer el de co-inclusión, que hace referencia a tener presente que el inmigrante es portador de una *nueva cultura*. Por tanto, la aculturación debe ser mutua entre inmigrantes y autóctonos, debe ser el reconocimiento del otro. El mismo autor apunta a que *el racismo es la ruptura de la co-inclusión de la humanidad*. En nuestra investigación queremos conocer el encuentro cultural que, en los dos centros educativos estudiados, se da entre los diversos agentes sociales de la comunidad educativa –profesionales de la educación, alumnado y sus familias-.

En un trabajo de investigación previo a éste –**Moreno Ruiz** (2008), uno de los objetivos fue conocer qué entendían por educación intercultural los profesionales de la educación de un centro público multicultural. En términos generales, éstos consideraban que la educación intercultural no es más que una manera de entender la educación sobre la base de las necesidades del entorno social. Por otro lado, también quisimos conocer lo que pensaba el alumnado a este respecto. Una idea muy común que aparecía en las entrevistas y cuestionarios que cumplimentaron era que la educación intercultural existe cuando ellos/as aprenden y conviven en un contexto donde hay diversidad cultural, lo cual –desde su punto de vista- enriquece sus aprendizajes en los casos en que, además, se da en un ambiente de tolerancia y respeto hacia esa diversidad. En este nuevo proyecto de investigación, el objetivo no ha sido sólo conocer lo que los informantes entienden por educación intercultural, sino también cómo la forma de entenderla se hace presente (o no) a través de las prácticas cotidianas en los centros escolares, dando así un sentido más etnográfico al estudio.

Pero ¿cómo se ha investigado este tipo de temáticas, es decir, qué antecedentes nos encontramos en los trabajos realizados en este campo? Es lo que expondremos a continuación.

### **2.3. LA GESTIÓN DE LA DIVERSIDAD**

Son numerosos los estudios, encuadrados dentro de la denominada pedagogía intrecultural – **Cabrera** (2011), **Durá** (2011), **Rodríguez Izquierdo** (2011b), **Aguado Odina y Ballesteros** (2011), **Pellicer** (2009), **Levia** (2007), **Aguado Odina** (2003), **Hevia** (2003), **Siguan** (2003), entre otros-, que abordan la diversidad cultural en los centros educativos y cómo ésta se gestiona en ellos. Por otro lado, son varios (**Poveda y otros**, 2009; **García y otros**, 2008; **Díaz-Aguado**, 2007; **Freitas**, 2003) los que consideran un problema la distancia que suele darse entre la teoría y la práctica en lo que respecta a la atención a la diversidad del alumnado. **Díaz-Aguado** dice que hasta ahora la función de los centros educativos con alumnado inmigrante ha consistido, en realidad, en su asimilación a la cultura hegemónica. **Poveda y otros** (2009) llevan a cabo una investigación en un I.E.S. de Madrid donde, según afirman, existe una desigual distribución del alumnado inmigrante entre los diferentes itinerarios escolares, de modo que este alumnado tiende a concentrarse en determinados programas (compensatoria, diversificación...) y en espacios fuera del aula ordinaria que, a largo plazo, los distancia de la trayectoria académica ordinaria. Concluyen que la mayoría del profesorado no incluye la atención a la diversidad cultural como parte de su trabajo, convirtiéndose en labor de otros profesionales especializados, como los técnicos de integración, los miembros del Departamento de Orientación o los trabajadores sociales. Este estudio también revela que el entramado de relaciones de estos alumnos/as inmigrantes se

mantiene al margen del interés del centro, de forma que parecen *visitantes* y no *miembros de pleno derecho*. Esto se traduce en una exclusión social y educativa. Muestra asimismo que los docentes interesados en la innovación y en la mejora del trabajo con este alumnado se encuentran en la práctica con múltiples constricciones y contradicciones.

**Freitas** (2003:7), a partir de un estudio realizado en Barcelona, sostiene que a pesar de que la multiculturalidad es visible en el alumnado (en sus rostros, idiomas, nombres, etc.), está silenciada por la ausencia de una atención de calidad por parte de un profesorado que no sabe aprovechar la riqueza multicultural. Expone igualmente que se implementa un tipo de atención a la diversidad en la que predomina una acción homogeneizadora, que intenta englobar al alumnado inmigrante en determinados patrones de conductas y comportamientos, sin buscar un equilibrio entre la cultura de los países inmigrantes y la del país de acogida. **Freitas** considera que *para que sea posible* (la interculturalidad) *tenemos que cambiar nuestra forma de pensar, de actuar y de relacionarnos con el prójimo* (2003:8).

Por tanto, según estos autores, hay contradicciones entre teoría y práctica, quedando la atención a la diversidad cultural limitada a la existencia de ciertas aulas especializadas; e incluso en éstas la respuesta educativa no se apoya en el principio de interculturalidad. Esto mismo queda reflejado en otro estudio, el de **García y otros** (2008), que muestra, a través de un análisis de prácticas educativas en aulas multiculturales de tres I.E.S. de la Comunidad de Madrid, que el planteamiento de la educación intercultural que se aplica en la actualidad puede tener efectos más excluyentes que inclusivos. Este estudio enfatiza la falta de recursos del profesorado que enseña el español como segunda lengua, la poca de sensibilidad de éste frente a la diversidad cultural y lingüística, y el hecho de carecer de una buena *competencia intercultural* en sus prácticas docentes cotidianas. Así, la necesidad de implementar una educación intercultural aparece en los discursos de los profesores, pero ésta no se plasma en sus prácticas, como han destacado también algunos estudios que se han centrado en las aulas de enlace (**Cucalón y del Olmo**, 2010; **Martín Rojo**, 2007; **Pérez Millán**, 2007; **Linares**, 2007; **Ortiz**, 2005). En este sentido, **Ortiz Cobo** (2006c) señala que el profesorado no plantea la interculturalidad como tema transversal en los currículos, ni estima que sea necesario extenderla a nivel de centro. Ello propicia que los alumnos/as inmigrantes tiendan a desarrollar una *cultura de la supervivencia*, intentando adaptarse lo antes posible a las condiciones que se le imponen. Para indagar en torno a esta brecha entre la teoría y la práctica en lo que se refiere a la atención a la diversidad, en nuestro estudio hemos comparado los discursos de los profesionales de la educación de los dos centros estudiados con las prácticas desarrolladas en este ámbito que hemos observado durante el trabajo de campo.



Para atender al alumnado inmigrante que llega por primera vez a un centro escolar sin conocer el idioma de acogida, en las distintas Comunidades Autónomas se han diseñado programas que reciben distintas denominaciones, como aulas de enlace, aulas de bienvenida, aulas de acogida, aulas temporales de adaptación lingüística, aulas de transición lingüística, etc. (**Linares**, 2007). Respecto a este tema, **Martín Rojo** (2007) expone que, en la Comunidad de Madrid, se ha impulsado un programa llamado *Escuelas de Bienvenida*, a partir del cual se crean aulas de enlace en aquellos centros con un porcentaje alto de alumnado inmigrante. Según esta autora, estas aulas procuran la sumersión lingüística, no la inmersión, puesto que no parten de la lengua de origen para el aprendizaje de la lengua vehicular, no valoran el uso de ésta ni trabajan suficientemente la adquisición de nuevos conocimientos académicos.

Los alumnos/as inmigrantes sólo pueden permanecer en el aula de enlace un máximo de un año después de su llegada al centro. Por otra parte, a cada uno/a de ellos/as se le asigna una aula de referencia teniendo en cuenta el curso en el que, en función de su edad, debería estar y al que poco a poco se irán incorporando (**Cucalón y del Olmo**, 2010: 227). **Pérez Milán** (2007) habla de las aulas de enlace como islotes de bienvenida puesto que, si bien se presentan como un espacio de transición entre la llegada del alumno/a al país de acogida y la escolarización normalizada, en la práctica se convierten en un espacio aislado y, por tanto, de aislamiento, en una isla dentro del I.E.S. Por ello, este autor señala que es preciso crear puentes, conexiones y comunicación entre el aula de enlace y el resto del centro. Nuestra investigación busca aportar nuevos conocimientos acerca de esos puentes, conexiones y comunicaciones a partir de un análisis de lo que acontece en este sentido en los dos centros estudiados.

Otro aspecto que se ha subrayado en los estudios en torno a la atención a la diversidad es la necesidad de revisar el modo de trabajar de los profesionales de la educación cuando intervienen en un contexto multicultural (**Ruiz Mateo**, 2009; **Jiménez**, 2003; **Bayot, del Rincon y Hernández**, 2002). El trabajo de **Ruiz Mateo** (2009) plantea la urgencia de que el profesorado revise su metodología, el material didáctico que usa con el alumnado y su actitud frente a la atención a la diversidad cultural, de tal forma que se garantice una educación intercultural en el marco de una sociedad heterogénea y compleja. En este mismo sentido, **Bayot, del Rincon y Hernández** (2002) sugieren que el trabajo dirigido a la atención a la diversidad tiene que basarse en el principio de integración, para lo cual los modelos educativos deben fomentar el respeto a la diferencia y los centros escolares deben aprovechar la diversidad existente en ellos como elemento formativo. Esta idea es apoyada por el estudio de **Jiménez** (2003), que presenta las acciones de atención a la diversidad que se llevan a cabo en un IES de la Rioja, donde el 40,3 % de los profesores muestra buena

disposición para afrontar el reto de la diversidad y el 60% reclama una mayor formación en este ámbito. Nuestra investigación pretende continuar esta línea de indagaciones sobre las prácticas educativas en espacios multiculturales, pero alejándonos de los planteamientos normativistas frecuentes en ella, pues en nuestro caso nos interesamos particularmente por conocer si con esas prácticas los profesores persiguen un enriquecer/mejorar el propio proceso de enseñanza-aprendizaje o, por el contrario, entre otras cosas, sólo utilizan la *multiculturalidad* como excusa para dar cierto toque de exotismo a momentos concretos y fiestas celebradas en los centros escolares. Consideramos, por otro lado, que la forma de actuar de estos profesionales está en relación con su manera de enfocar la atención a la diversidad, pero también con lo que entienden por crear un contexto escolar inclusivo, en donde todos los miembros de la comunidad educativa se sientan integrados. Por tanto, estimamos también necesario conocer cuál es la idea de integración (al igual que la de interculturalidad, ya mencionada) que está presente en el imaginario de los profesionales de la educación de los dos centros educativos en que hemos centrado nuestra investigación.

Algunos autores –**Moliner y otros** (2008, 2012), **Moliner y Moliner** (2010) y **Colmenero** (2006)- estudian las percepciones no sólo de los profesores/as, en este caso de la ESO, sino también de otros profesionales de la educación (incluyendo a psicopedagogos/as) con relación a la atención a la diversidad. Hablan de variables facilitadoras de ésta, destacando entre ellas la mayor predisposición del profesorado novel e interino a apostar por la innovación en su metodología, mientras que los que tienen más experiencia se acomodan a las rutinas adquiridas, lo cual –según aseguran- influye en su forma atender la diversidad. Otra aportación de los trabajos realizados por estos autores consiste en resaltar que el tamaño y la ubicación del centro escolar influye en la forma de gestionar la diversidad, de tal forma que en los centros pequeños, de ciudades periféricas o de zonas rurales se da una mayor oportunidad para gestionar dicha diversidad a nivel de centro. Entre las variables limitadoras de una adecuada atención a la diversidad, destacan la falta de formación especializada del profesorado y el miedo de éste a ser cuestionado en su trabajo, cerrándose por ello a la introducción de nuevas metodologías docentes.

El estudio de **Barca y otros** (2008) abunda en la idea de que el tipo de centro, en lo que se refiere – en este caso- a la modalidad de aprendizaje que se propicia en él y a la apertura a la innovación de su profesorado, influye en el rendimiento académico del alumnado de ESO. Retomando las aportaciones de **Moliner y otros** (2008), llega a la conclusión de que el profesorado joven está más dispuesto al cambio y a adaptarse a la idiosincrasia del alumnado que el profesorado veterano y, por tanto, está también más inclinado a dar una respuesta educativa de calidad. De este modo, ambos estudios, el de **Moliner y otros** (2008) y el de

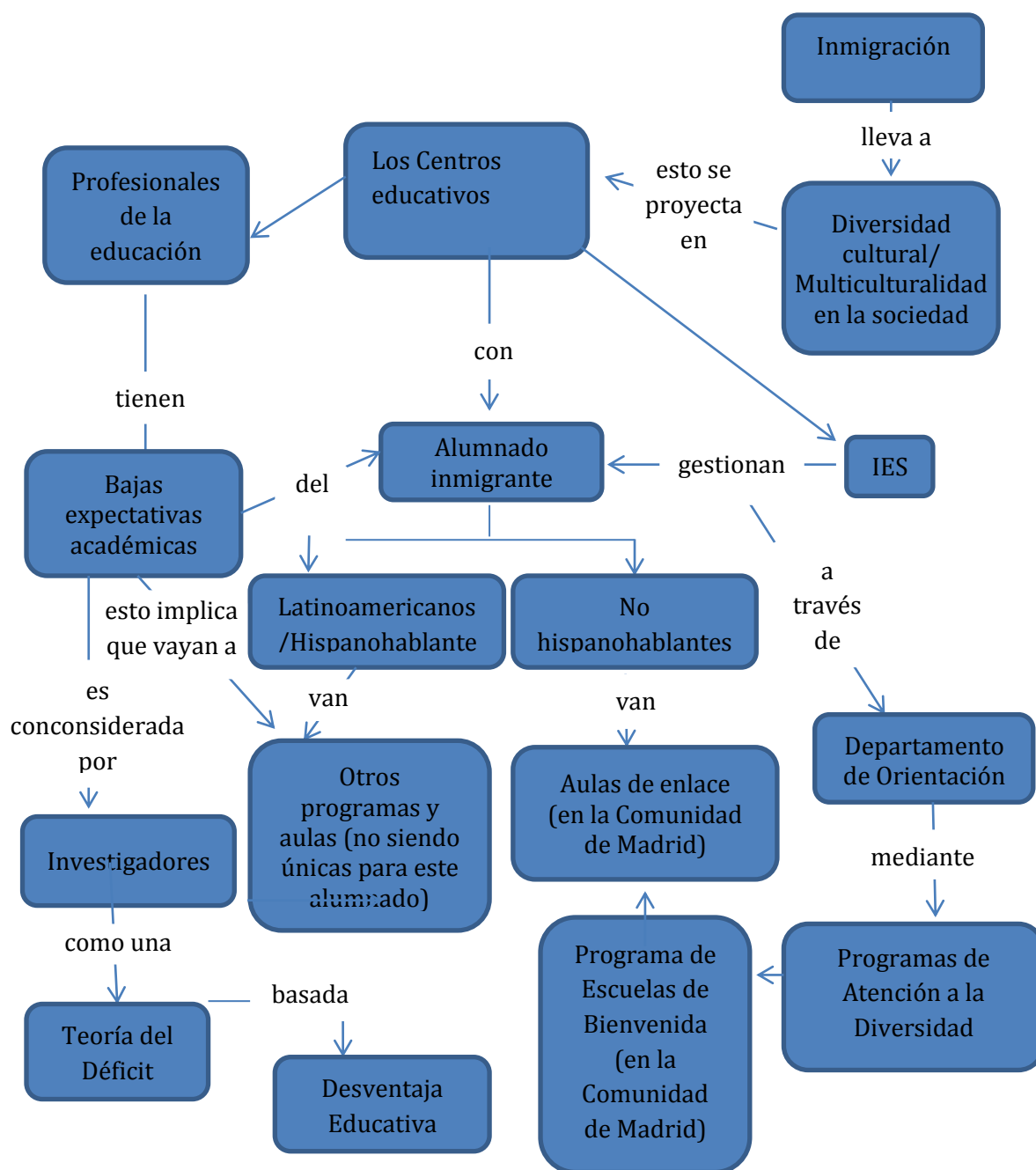
**Barca y otros** (2008), coinciden en que las características del centro escolar influyen en la forma en que se atiende a la diversidad, por ello hemos propuesto, en nuestro caso, un estudio comparativo entre dos realidades diferentes: un centro público con cinco líneas<sup>3</sup> y un centro concertado con una sólo línea y de carácter más familiar.

Las anteriores investigaciones, por tanto, presentan un panorama negativo de cómo se está implementando la atención a la diversidad en los centros educativos, y algunas de ellas acaban proponiendo la dirección hacia donde habría que dirigirla, es decir, haciendo propuestas normativas, tratándose así de trabajos –que al igual que otros que serán comentados en el siguiente epígrafe- se hacen eco de las preocupaciones del ámbito de la psicopedagogía con relación a este tipo de temáticas.

Para finalizar este apartado, presentamos a continuación un esquema (elaborado a partir de las aportaciones de los estudios recién comentados) que recoge, de forma organizada, el proceso que se desencadena con la presencia de inmigración en los centros educativos, con el consiguiente surgimiento de agentes especializados en atención de la diversidad (en este caso, Departamentos de Orientación), el desarrollo de una gestión de la misma que lleva a la segregación del alumnado inmigrante, particularmente por mediación de una serie de programas que desvían sus trayectorias educativas por sendas paralelas a la corriente principal de la ESO, lo que se relaciona con las concepciones que los profesionales de la educación manejan con respecto al alumnado inmigrante y sus “desventajas educativas”.

---

<sup>3</sup> Línea -en el campo de la educación- se denomina a la cantidad de grupos-aulas por niveles educativos (cursos), es decir, si el centro educativo tiene dos líneas, se refiere a que existen dos grupos- aulas de 1º de ESO, normalmente nombrados con letras correlativas: A, B-, dos de 2º de ESO, dos de 3º de ESO, etc.



Fuente: Elaboración propia

## 2.4. EL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN Y LA GESTIÓN DE LA DIVERSIDAD

Hemos visto, sobre la base de otras investigaciones, las medidas que se toman con respecto a la gestión de la diversidad del alumnado inmigrante. Ahora nos interesa focalizar nuestra atención en cómo ésta se lleva a cabo desde los Departamentos de Orientación. Esta focalización ya se aprecia en algunos estudios, como los de **Repetto, Pena y Lozano** (2007), **Domingo** (2006) o **Flores** (2001). Así, **Domingo** (2006) argumenta que los Departamentos de Orientación suponen una mejora cualitativa y favorecen una educación de calidad para

todos, siendo el papel de los orientadores/as el de asesorar y apoyar la acción de los departamentos didácticos en la innovación educativa y el desarrollo profesional. Por tanto, el autor resalta su importancia como motor dinamizador de los I.E.S. Esta misma idea se recoge en **Repetto, Pena y Lozano**, (2007), quienes recuerdan que el objetivo de la orientación educativa es el desarrollo social y el aprendizaje de los alumnos/as de secundaria en contextos multiculturales a través del incremento de sus competencias socioemocionales (que consideran la principal función de los Departamentos de Orientación en materia de atención a la diversidad) y mediante programas de orientación, favoreciendo así la integración social y previniendo el fracaso escolar y otros factores de riesgo como el absentismo, el abandono escolar o el *bullying*. **Flores** (2001), por su parte, declara que el Departamento de Orientación debe dar una respuesta educativa en estos contextos multiculturales, teniendo como función promover una acción del centro escolar dirigida a propiciar la integración, lo que debe reflejarse en el proyecto educativo mediante medidas de atención a la diversidad, a ser posible preventivas, y trabajando desde una visión intercultural del *currículum*. Para ello, el Departamento de Orientación tendrá, por un lado, que actuar coordinadamente con los departamentos didácticos en la adecuación de las programaciones y en un diseño curricular basado en la integración de las otras culturas y, por otro lado, facilitar la acción tutorial con programas interculturales específicos. Los estudios antes mencionados dejan claro que una de las funciones del Departamento de Orientaciones es la atención a la diversidad. Otros, como los de **Cano** (2008) y **Bauzá** (2008), contemplan dicha atención como un ámbito prioritario de intervención del mismo en la Educación Secundaria, considerándose en el primero de ellos que los principios de atención a la diversidad –con los cuales, por tanto, deben trabajar los Departamentos de Orientación- son los de igualdad, especificidad, normalización, integración y globalización.

Estos trabajos, como se puede apreciar, asumen un carácter principalmente teórico-normativo, es decir, no se centran en analizar la gestión de la diversidad cultural llevada a cabo por parte de los Departamentos de Orientación en centros educativos concretos. De hecho, la escasez de este tipo de investigaciones empíricas, al menos en España, es otra de las razones por las que nuestro estudio quiere partir de las prácticas y de las propuestas específicas de estos departamentos en los dos centros en que hemos realizado trabajo de campo. En este sentido, buscamos aportar conocimientos acerca de cómo se atiende en ellos la diversidad cultural desde el Departamento de Orientación y los programas educativos y de atención a la diversidad que gestiona, así como indagar sobre las diferencias y similitudes existentes en la forma de trabajar entre los Departamentos de Orientación de los dos centros que hemos comparado.

## 2.5. EXPECTATIVAS ACADÉMICAS PROYECTADAS EN EL ALUMNADO INMIGRANTE

No todos los impedimentos que tiene el Departamento de Orientación –o los Departamentos Didácticos- para ofrecer una respuesta educativa de calidad a la presencia de alumnado inmigrante tienen que ver con el desconocimiento de la nueva realidad social y educativa creada a raíz de esa presencia. Así si se revisan ciertos estudios, algunos de ellos etnográficos (**Cucalón y del Olmo**, 2010; **Feito**, 2010; **Ruiz Mateo**, 2009; **Franzé**, 2008; **Freitas**, 2003; **Moreno**, 1999), se encuentra que existen otras limitaciones por parte de los profesionales de la educación a la hora de hacer frente al reto de la multiculturalidad. Se trata, sobre todo, de las expectativas académicas que proyectan en los mencionados alumnos/as, y que se traducen en su éxito o fracaso escolar –temática abordada por trabajos como los de **Marchesi y otros** (2012), **Rodríguez Izquierdo** (2011a, 2010), **Feito** (2010) o **Franzé** (2008)-. **Franzé** (2008), por ejemplo, afirma que el fracaso escolar lleva a los/as alumnos/as inmigrantes a una suerte *acomodación* cuando, después de una experiencia prolongada con él, comprueba que las desigualdades estructurales persisten y no hay expectativas de que su estatus social cambie. También influyen en las trayectorias académicas del alumnado inmigrante aquellas expectativas que tienen que ver con la forma de entender la multiculturalidad. Así, **Freitas** (2003) asegura que algunos profesores/as perciben la multiculturalidad como un problema, y que ello se proyecta en las expectativas hacia los alumnos/as que la generan. Por todo lo anterior, consideramos de gran relevancia para nuestro estudio conocer las expectativas académicas no sólo de los propios/as alumnos/as, sino también las de sus profesores/a y padres/madres, pues éstas, como se ha dicho, pueden incidir en las trayectorias educativas de los primeros.

## 2.6. INMIGRACIÓN Y PROCESO DE INTEGRACIÓN Y ACULTURACIÓN

Algunos estudios, como el de **Ordóñez Sierra** (2005) y el de **Ruiz Mateo** (2009), permiten conocer también la influencia en las trayectorias educativas de otros factores, como el entorno social en que se desenvuelven los alumnos/as. Así, la familia o el barrio forman parte del proceso de aculturación que experimenta el alumnado inmigrante, de tal forma que, por ejemplo, la situación económica, laboral, social, cultural, etc. de la familia tiene un papel clave en dichas trayectorias, que se traduce en éxito o fracaso escolar dependiendo del colectivo inmigrante de que se trate. Es por ello por lo que, desde nuestro estudio, hemos considerado importante interesarnos por conocer la vida de los alumnos/as fuera del centro, aunque este objetivo ha sido uno de los más complicado de conseguir debido a las dificultades que hemos tenido para acceder, sobre todo, a las familias.

Por otro lado, la investigación de **Sobral y otros** (2010) nos revela datos cuantitativos sobre lo que opinan de España como país de acogida los adolescentes de origen latinoamericano. Un

59'5% de éstos se muestran satisfechos de su vida aquí, pero el 40,4% restante nos hace reflexionar acerca de cómo viven su situación actual. El autor mantiene que ni un idioma común ni la homogeneidad religiosa mayoritaria facilitan el bienestar en España, y añade que existe un mito sobre las supuestas facilidades de integración del alumnado inmigrante latinoamericano. Finalmente, concluye planteando la necesidad de nuevas aportaciones en este campo de investigación que puedan ayudar a una mejor comprensión de la experiencia de aculturación con el fin de lograr una integración exitosa. ¿Y cuando el alumnado no es latino? Entonces, el proceso de aculturación requiere un esfuerzo mayor, pues exige además el aprendizaje de una nueva lengua. En esta línea, **Villarrubia** (2009) declara que el/la profesor/a que facilita este proceso actúa como un mediador sociocultural, constituyéndose como un puente de unión entre dos culturas, sobre todo cuando atiende no sólo a las necesidades lingüística sino también a las culturales. De este, tanto dentro como fuera de la institución escolar tiene lugar un proceso de aculturación. Es más, lo de fuera incide dentro y lo de dentro fuera. Por ello es importante que, desde la antropología, se trasciendan las fronteras del aula, así como prestar atención a aspectos que van más allá de lo académico, como las relaciones que se establecen entre el alumnado autóctono y el inmigrante. Con nuestro estudio queremos contribuir, aunque sólo sea con un grano de arena, al intento de traspasar esas fronteras.

## **2.7. INTERRELACIONES ENTRE EL ALUMNADO AUTÓCTONO E INMIGRANTE**

### **¿INTERCULTURALIDAD O MULTICULTURALIDAD?**

La investigación de **Calderón** (2010), desarrollada en un I.E.S. de Madrid, hace algunas aportaciones al tema de las relaciones entre alumnado inmigrante y autóctono. Muestra, por ejemplo, que los magrebíes y gitanos son los grupos sobre los que se ha creado un estereotipo más negativo, siendo definidos por sus compañeros como cerrados, mientras que, por el contrario, sobre los africanos subsaharianos se maneja un estereotipo más positivo, siendo definidos como abiertos. Expone, por otra parte, que las posibilidades de relación entre el alumnado autóctono e inmigrante son mayores dentro del centro educativo que fuera. Los datos cuantitativos que ofrece dan a conocer, al mismo tiempo, que los alumnos/as españoles/as se relacionan mayoritariamente entre ellos, siendo inferior el número de relaciones que establecen con alumnos/as inmigrantes; y entre estas últimas, las más frecuentes son con los latinoamericanos/as, y las menos frecuentes con los asiáticos/as y subsaharianos/as. En cuanto a los latinoamericanos/as, tienden a relacionarse con sus paisanos/as, siendo después los españoles/as con los que más se relacionan y los gitanos/as, subsaharianos/as, magrebíes y asiáticos/as, con los que menos lo hacen. Atribuye estas tendencias a la importancia que juegan en las relaciones la semejanza intergrupal o cercanía

cultural. Por otra parte, en el caso de los españoles/as, conforme aumenta la edad, las relaciones con los latinoamericanos/as disminuyen, y se incrementan las que entablan con otros/as españoles/as, lo cual podría estar relacionado con la tendencia del/de la adolescente a acercarse a aquellos con los que tiene más cosas en común o bien con una mayor intensidad en la construcción de estereotipos. En cambio, según el mismo autor, no se observan cambios significativos con la edad en las relaciones establecidas por los alumnos/as latinoamericanos/as.

Nuestro estudio también se ocupa de esta cuestión. Por ello, hemos realizado observaciones en diferentes contextos de los centros educativos estudiados (aulas, recreos, etc.) para conocer las relaciones que los alumnos/as del aula de enlace establecen con sus compañeros/as en función de diferentes factores (nacionalidad, edad, grupo-aula de pertenencia, afinidad, etc.), y si esas relaciones difieren dependiendo del contexto en que se dan (entorno de aprendizaje, de descanso o de ocio).

## **2.8. LAS INVESTIGACIONES MÁS CERCANAS A LA NUESTRA**

En la tesis doctoral de **Moscoso** (2011a) se estudia una muestra de niños/as que se han trasladado de Ecuador hacia España y Alemania siguiendo el proyecto migratorio de sus padres y madres; el interés de este trabajo radica en comprender cómo los niños/as, así como sus padres, recuerdan sus procesos migratorios a partir de la reconstrucción de sus discursos sobre los mismos. Conocer el análisis que hace **Moscoso** de los discursos de los alumnos/as inmigrantes estudiados por ella nos ha ayudado a reflexionar sobre nuestro propio objeto de estudio.

Otro trabajo que ha tenido un papel importante en el desarrollo de nuestra investigación ha sido el de **Cucalón y del Olmo** (2010), cuyo objetivo ha sido analizar cómo viven los jóvenes inmigrantes/extranjeros la entrada a un centro educativo de la Comunidad de Madrid y sus respectivas aulas de enlaces. Para ello estas autoras llevaron a cabo entrevistas con miembros relevantes de comunidades educativas tanto de centros públicos como concertados, así como observaciones en aulas de enlace y revisiones periódicas de los datos estadísticos referidos a éstas y al volumen de alumnos/as presentes en ellas. Las experiencias de los alumnos/as estudiados por Cucalón y del Olmo presentan, en ocasiones, bastantes similitudes con las vividas por los escolarizados en los dos centros en los que hemos investigado.

El estudio de **Mata y otros** (2007) se centra en las percepciones y experiencias de los adolescentes, buscando entender el fenómeno del racismo desde el punto de vista de los propios afectados. Junto a éste, otro trabajo (realizado en Almería) que nos ha ayudado a conocer los sentimientos y las experiencias vividas por los adolescentes inmigrantes es el de



**Barragán** (2007). A ellos hay que añadir el de **Gutiérrez y otros** (2004), que presenta un análisis de discursos sobre la inmigración de adolescentes tanto autóctonos como inmigrantes, basándose para ello en el material recopilado mediante entrevistas y observación participante.

Nuestra aportación a estas líneas de investigación consiste en poner en relación las perspectivas y las experiencias de los alumnos/as, las de los padres/madres y las de los profesionales de la educación (profesores/as, orientadores/as, dinamizadores interculturales, etc.); es decir, el intento de tener en cuenta todos los puntos de vista, analizándolos primero por separados y después de manera interrelacionada. Con ello pretendemos ofrecer una visión más holística, al presentar la comunidad educativa como un conjunto interrelacionado. La comunidad educativa, a nuestro parecer, no es una suma de partes (alumnos/as, profesionales de la educación y familias), sino un todo más complejo, aunque para llegar a ello antes sea necesario conocer individualmente cada una de esas partes.

## **2.9. A MODO DE CONCLUSIÓN**

En definitiva, son muchas las investigaciones y los autores, correspondientes además a diferentes disciplinas sociales, que se han interesado de una u otra manera por identificar qué incidencia tiene la diversidad cultural en los centros educativos y cómo es gestionada por los profesionales de la educación. Todas ellas y todos ellos nos han servido para guiar nuestro estudio, unas veces para dotarnos de conceptos y de ideas útiles para el mismo, otras para conocer aquellos aspectos que aún están poco investigados, como es el caso de la gestión y la atención a la diversidad cultural que se desarrolla en la práctica desde los Departamento de Orientación. Por otro lado, esperamos que nuestra investigación sirva de punto de partida para la futura creación de nuevos conocimientos en torno a la temática, teniendo presente en todo momento que la finalidad que nos ha guiado ha sido aportar algunas ideas que contribuyeran a una mejora educativa. Es lo que hemos pretendido con nuestro trabajo.

# CAPÍTULO 3: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

## 1. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

La problemática que dejan ver los estudios comentados más arriba pone de manifiesto que existe UNA falta de educación inclusiva, y que aunque la inmigración y los contextos multiculturales ya no son una novedad en nuestra sociedad, aún siguen abordándose como un problema.

Es por ello por lo que en este trabajo nos hemos centrado en conocer cómo se vive la multiculturalidad en dos centros educativos de Madrid sobre la base de las experiencias y perspectivas de los tres pilares de la comunidad educativa: los profesionales de la educación (profesorado, orientadores, trabajadores sociales, agentes de dinamización intercultural, etc.), el alumnado –inmigrante, en nuestro caso- y sus familias.

## 2. HIPÓTESIS DE PARTIDA

- Existen distintas formas de gestionar la diversidad dependiendo de la titularidad de cada centro educativo (público o privado).
- Los distintos profesionales de la educación tienen diferentes concepciones acerca de la *interculturalidad*, lo cual incide en las distintas prácticas de enseñanza-aprendizaje.
- Las preconcepciones y estereotipos culturales de los profesionales de la educación influyen en las expectativas académicas que proyectan en el alumnado inmigrante, lo cual deja notar su influencia en la forma de atender a la diversidad.
- La gestión de los sistemas educativos y los Departamentos de Orientación segregan al alumnado inmigrante a partir, paradójicamente, de la aplicación de algunos programas de atención a la diversidad
- Las aulas de enlaces pueden llegar a ser un dispositivo de segregación y aislamiento del alumnado inmigrante con respecto al resto de sus compañeros, produciendo el efecto contrario del que se contempla en su regulación oficial, el de integrar.

## 3. OBJETIVOS DE PARTIDA

### 3.1. OBJETIVO GENERAL

- Conocer la gestión de la diversidad cultural en Educación Secundaria Obligatoria, en especial la que se desarrolla desde el Departamento de Orientación.

### **3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Conocer cómo construyen las ideas de “interculturalidad”, “integración/inclusión” y “diversidad cultural” los profesionales de la educación y el alumnado inmigrante a través de sus discursos y de sus prácticas en marcos socioeducativos de carácter multicultural.
- Conocer la respuesta educativa a la diversidad cultural que se ofrece desde las diferentes modalidades de atención educativa gestionadas por el Departamento de Orientación: aula de enlace, aula de integración, aula de compensatoria, aula de diversificación.
- Conocer cómo se organizan y establecen estos grupos-aulas, así como los perfiles del alumnado que es objeto de las diferentes medidas de atención a la diversidad.
- Conocer lo que determinan las políticas educativas sobre dichos perfiles.
- Conocer los discursos de los profesionales de la educación sobre las medidas educativas de atención a la diversidad y con qué tipo de perfiles de alumnado las asocian.
- Conocer las clasificaciones que los profesionales de la educación establecen del alumnado inmigrante, y los criterios en que se basan para ello.
- Conocer cómo se construye el éxito y el fracaso escolar del alumnado inmigrante desde el imaginario de los docentes.
- Conocer la respuesta educativa que se le da a la diversidad cultural desde las prácticas docentes.
- Identificar las semejanzas y diferencias existentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje orientados al alumnado inmigrante según la titularidad de los centros (públicos/privados-concertados).
- Conocer las prácticas sociales y de aprendizaje del alumnado inmigrante de ESO y diferentes espacios del centro (grupos-aulas, recreos, etc.).
- Conocer cómo influye el tipo de centro (público y concertado/privado) en los discursos de los profesionales de la educación, los alumnos/as y las familias sobre la sociedad multicultural y la proyección de ésta en los centros educativos.
- Conocer el papel socializador desarrollado por los centros de Educación Secundaria en el marco de una sociedad multicultural.

### **4. UNIVERSO DE LA INVESTIGACIÓN**

Nuestro universo poblacional está formado por la comunidad educativa de dos centros multiculturales de Educación Secundaria de Madrid; o, más específicamente, por el alumnado inmigrante y, en particular, el de las aulas de enlace, sus familias y los profesionales de la

educación que trabajan con ellos, en especial los del Departamento de Orientación. La investigación se ha llevado a cabo durante cuatro cursos académicos, desde 2010 hasta el 2014, puesto que se ha buscado seguir la evolución “natural” del fenómeno a estudiar.

#### **4.1. ESTUDIO DE CASOS**

Nos hemos centrado, como se ha dicho, en dos centros educativos y, por tanto, en dos comunidades educativas concretas: por un lado, un centro público y, por otro, uno concertado (en el apartado de criterios de diversificación de la muestra expondremos los motivos de elegir estos dos tipos de centro). Ambos comparten la característica de ser centros multiculturales, es decir, con presencia de alumnado inmigrante, y contar con aula de enlace, esto es, con un aula dirigida a la sumersión lingüística del alumnado no hispanohablante. También tienen en común el hecho de que los dos centros se ubican en la zona sureste de Madrid, aunque en distintos distritos, como ya se ha dicho en otro apartado.

Aunque se asemejen en estas características, son centros y comunidades educativas muy diferentes entre sí, pues mientras el centro público es grande y su Departamento de Orientación tiene un papel muy importante en la vida del mismo, especialmente en temas de atención a la diversidad, el centro privado-concertado es pequeño y, en él, el Departamento de Orientación queda reducido a la existencia de una orientadora, la cual se ocupa sobre todo de otras actividades psicopedagógica y deja en manos de los profesores/as la atención a la diversidad.

En el Centro Público, según nos comenta la orientadora, el 50% de la población es inmigrante. Este centro cuenta con 4 o 5 líneas, dependiendo del nivel/curso académico, por tanto, se trata –como se ha indicado– de un centro grande. Está ubicado en el distrito de La Latina. Por otro lado, en el Centro Concertado, según nos comenta la tutora del aula de enlace, el 30% de la población es inmigrante. Cuenta con una sola línea por nivel académico en la etapa de Educación Secundaria; tratándose, por tanto, de un centro pequeño. Está ubicado en el distrito de Carabanchel.

#### **4.2. CRITERIOS DE DIVERSIFICACIÓN DE LA MUESTRA**

El tamaño y la selección de la muestra están basados en distintos principios y/o circunstancias de la propia investigación que nos llevaron a tomar las muestras de una forma concreta. Esto lo desarrollaremos a continuación.

#### **4.2.1. Los centros**

En el apartado 2.1. ya hemos hablado del contexto y ubicación de los centros de nuestro estudio. Recordemos que se trataba de un Centro Público y otro Centro Concertado, ambos situados en el sur de Madrid.

Elegimos estos dos centros, primero, por cuestiones de accesibilidad, pues nos dieron permiso para la investigación; segundo, porque en ellos había una representación significativa de alumnado inmigrante –siendo de un 50% en el Centro Público y de un 30% en el Centro Concertado, tal como se ha indicado anteriormente-; tercero, porque contaban con aula de enlace y/o aula compensatoria; y, cuarto, por su distinta titularidad (uno público y otro privado-concertado).

#### **4.2.2. Los agentes sociales**

La muestra de miembros de las comunidades educativas de ambos centros fue intencional, puesto que los sujetos seleccionados fueron aquellos que estimamos más representativos de la población a la que queríamos acceder, considerando que éste era el modo es más adecuado de obtener la información necesaria para nuestra investigación.

##### **4.2.2.1. Los profesionales de la educación**

La selección de la muestra de profesionales de la educación, como ya se ha comentado en general, ha sido intencional, puesto que dichos profesionales han sido elegidos para ser entrevistados (y/o para ser observados en sus interacciones con otros miembros de la comunidad educativa) principalmente en función de su pertenencia al Departamento de Orientación y/o de su contacto con alumnado inmigrante. Así mismo se ha procurado englobar en la muestra a profesores que ocuparan diferentes cargos y/o trabajaran en diferentes programas de atención a la diversidad en sus respectivos centros, puesto que ello nos permitiría obtener una información más rica en matices, ya que cada uno de ellos nos podría aportar una visión distinta con relación a los temas que nos interesaban.

En cuanto a **las entrevistas**, la muestra de profesionales de la educación ha estado compuesta por:

En el Centro Público:

- Una orientadora
- Dos profesoras de aula de enlace (tutora y profesora de apoyo)
- Dos profesoras del Programa de Diversificación (una del Módulo Científico y otra del Módulo Lingüístico)

- Una profesora del aula de integración
- Una profesora del aula de compensatoria
- Una PTSC (Profesional Técnico de Servicio a la Comunidad)

En el Centro Concertado:

- Una orientadora
- Dos profesoras de aula de enlace (tutora y profesora de apoyo en aula de enlace y aula de desdoble/compensatoria)

#### 4.2.2.2. Los alumnos/as inmigrantes

Para establecer la muestra alumnos/as inmigrantes a entrevistar, los criterios de selección utilizados han sido: que fuesen tanto hispanohablantes como no hispanohablantes, tanto recién llegados como residentes desde más tiempo en España, que estuvieran integrados en diferentes grupos-aulas (de enlace, ordinaria/de referencia, de compensatoria/desdoble, de diversificación, de integración) y, por último, que fueran originarios de distintas nacionalidades.

En el caso de **las observaciones**, hemos estado en todos los grupos-aulas en que nos han permitido observar durante los diferentes cursos académicos en que se ha desarrollado la investigación. En cuanto a **las entrevistas**, se las hemos hecho a la mayoría del alumnado de las aulas de enlaces (ver Tabla 4). Sin embargo, en lo que se refiere al resto de grupos-aulas antes nombrados, hemos entrevistado a aquellos alumnos/as a los que el tutor correspondiente nos ha permitido acceder.

Otro factor decisivo en el establecimiento de la muestra de alumnos/as ha sido no sólo el permiso de los profesionales a cargo en cada uno de los centros, sino también la disponibilidad y la aceptación de ellos/as mismos/as para hacer la entrevista y, posteriormente, la autorización paterna/materna, que previamente habíamos solicitado mediante una carta entregada al alumnado para que la firmaran sus padres/madre en caso de estar de acuerdo.

El tamaño de la muestra se estableció sobre la base del principio de saturación, es decir, cuando consideramos que la información empezaba a repetirse, dejamos de llevar a cabo más entrevistas y observaciones.

La muestra del alumnado inmigrante entrevistado ha sido la que queda reflejada en la siguiente tabla:

**TABLA 4: ALUMNOS/AS ENTREVISTADOS CLASIFICADOS POR CURSO ACADÉMICO, CENTRO, AULA Y NACIONALIDAD**

CURSOS	2010-2011		2011-2012		2012-2013		2013-2014		Total por nacionalidad y aula	
AULAS / CENTROS	Centro Público	Centro Concertado	Centro Público	Centro Concertado	Centro Público	Centro Concertado	Centro Público	Centro Concertado		
Aula de Enlace	5 rumanos/as		1 rumano	4 rumanos/as		1 rumano			10 (26,3%) rumanos/as	25 (65,7%) alumnos/as de aula de enlace
	2 brasileños/As		2 brasileñas			1 brasileño			4 (10,5%) brasileños/as	
	3 chinas		1 chino	4 chinos/as		1 chino			8 (21%) chinos/as	
			2 ucranianos	1 ucraniana					1 (2,6%) ucraniana	
			1 polaco	1 polaco					1 (2,6%) polaco	
			1 paquistaní						1 (2,6%) paquistaní	
Aula de Diversificación	1 ecuatoriana		1 ecuatoriano					2 ecuatorianos	7 (18,4%) ecuatorianos/as	4 (10,5%) alumnos/as del aula de diversific.
Aula de Integración	1 ecuatoriano									1 (2,6%) alumno del Aula de integración
Aula de Compensatoria/D esdobles			1 ecuatoriano	1 ecuatoriana						2 (5,2%) alumnos/as del aula de compesat.
Total por curso académico y centro	12	-	10	11		3		2	38 alumnos/as entrevistados/as en total	
	Centro Público: 22 (57,8%) alumnos/as entrevistados/as				Centro Concertado: 16 (42,1%) alumnos/as entrevistados/as					

Fuente: elaboración propia

En la Imagen 2 puede verse la procedencia del alumnado inmigrante escolarizado en el aula de enlace del Centro Público a partir de un poster creado por la profesora-tutora de la misma sobre un mapamundi y expuesto en el *hall* de dicho centro.

**IMAGEN 2: LOS ALUMN@S DEL IES (...) HAN VENIDO DESDE...**



Fuente: foto propia tomada en el curso 2010-2011

#### **4.2.2.3. Las familias inmigrantes: padres y madres**

La selección de la muestra de las familias del alumnado inmigrante fue más complicada. Intentamos acceder a ellas mediante carta a sus propios hijos/as. Por tanto, nuestro acceso a las mismas dependía de que éstos/as quisieran establecer también contacto con nosotros.

Finalmente nuestra muestra de padres/madres entrevistados -aunque no alcanzó el tamaño deseado- quedó así:

- 1 madre ecuatoriana de ex-alumno de aula de diversificación
- 1 padre rumano de ex-alumnos/as de aula de enlace

No obstante, como se indicará después, fueron algunos más los que contestaron a un cuestionario que les pasamos.

## **5. METODOLOGÍA**

### **5.1. CARÁCTER ETNOGRÁFICO DE LA INVESTIGACIÓN**

Se trata de una investigación etnográfica<sup>4</sup> que incluye en su diseño un estudio comparativo de distintas realidades educativas, en concreto, la del centro público y la del privado-concertado. Por otra parte, se basa en la combinación de técnicas de recogida de datos tanto cualitativas (la mayoría) como cuantitativas; principalmente observación participante, pero también

---

<sup>4</sup> Para llevar a cabo una investigación etnográfica nos hemos apoyado en textos de carácter teórico sobre este tipo de investigación, como son los de **Jociles** (2005, 2003, 1999), **Lison** (2007), **Angulo y Vázquez** (2003) y, concretamente relacionados con la diversidad cultural, los de **Poveda** (2003a) y **Osuna y Mata-Benito** (2014).



entrevistas, encuesta por cuestionarios y análisis de documentos diversos de los mencionados centros educativos.

## **5.2. TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN**

Las técnicas de investigación utilizadas en nuestro trabajo –como se ha dicho- fueron, por un lado, de carácter cualitativo, como la observación participante, con su posterior registro en el diario de campo, y las entrevistas a profesionales de la educación, alumnos/as inmigrantes y las familias de éstos; por otro lado, de carácter cuantitativo, como es el caso de los cuestionarios aplicados a padres/madres; y, por último, de carácter documental, como es la recogida y análisis de material legislativo, didáctico e informativo (documentos que regulan los Departamentos de Orientación, libros del aula de enlace, fotocopias de actividades realizadas en diferentes grupos-aulas, webs de los centros, etc.). Todo ello lo expondremos más detalladamente a continuación.

### **5.2.1. Las técnicas cualitativas**

#### **5.2.1.1. La observación participante y diario de campo**

Las observaciones forman parte del enfoque cualitativo de carácter etnográfico. Esta técnica nos ha permitido tomar contacto directo con el contexto social que íbamos a estudiar, posibilitándonos durante el trabajo de campo plantearnos, además, interrogantes que han servido para enfocar el diseño de otras técnicas de recogida de datos. La observación participante se ha llevado a cabo en distintos escenarios con el fin de recoger información lo más variada posible.

Las observaciones empezaron haciéndose, en cada centro, un día a la semana. Sin embargo, la frecuencia de las mismas fue variando en función, sobre todo, de los permisos de acceso que cada centro nos fue marcando. En cuanto a las horas de observación por día, éstas han dependido de los acontecimientos observados y de la relevancia que éstos tenían para nuestros objetivos de investigación.

Los escenarios observados en los dos centros, han sido los siguientes:

- Reuniones y actividades de coordinación del Departamento de Orientación.
- Otras prácticas del Despacho del Departamento de Orientación.
- Prácticas socioeducativas en los diferentes grupos-aulas: de enlace, de compensatoria, de integración, de diversificación, ordinarias.
- Tiempos de descanso y recreo en que tienen lugar interrelaciones entre los distintos agentes sociales, acontecidas en espacios como el patio, la cafetería, la sala de profesores o los pasillos.

- Diversos lugares del barrio y/o del distrito en que se ubica cada uno de los centros.
- Sala de castigados<sup>5</sup>.

A continuación describiremos estos escenarios de manera más detallada.

### **Reuniones y coordinaciones del Departamento de Orientación**

Observamos actividades de coordinación entre los diversos profesionales que componen el Departamento de Orientación, la asesoría a profesores de otros departamentos, la atención a padres y/o madres y la orientación académica y/o laboral a los alumnos/as, lo que ha permitido conocer cómo se gestiona la diversidad cultural, objetivo principal de la investigación, pero asimismo cuáles son las prácticas discursivas que dichos profesionales manejan cuando están embarcados en actividades de atención a esa diversidad, y los diferentes modelos educativos que subyacen a tales prácticas. Del mismo modo, esas observaciones han posibilitado acercarse a las categorizaciones y etiquetas usadas para referirse al alumnado (como, por ejemplo, las que lo categorizan y ordenan según su adscripción a los diferentes grupos-aulas: “alumno de aula de enlace”, “de aula compensatoria”, etc.).

La observación participante en estos escenarios nos ha dado acceso igualmente a los distintos discursos y prácticas de los otros miembros de la comunidad educativa, como los alumnos/as y sus familias: a cómo entienden y cómo actúan con respecto a la escuela, en general, o a los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en ella, en particular. También ha sido importante poder observar en los referidos escenarios el tipo de relación que se establece entre profesional-alumno o profesional-familia, así como las características de los lugares en que esa relación se desarrolla (como es el caso de la presencia en ellos de posters, libros, juegos, etc., que no dejan de vehicular ideologías educativas) o los usos que de los mismos hacen los agentes sociales.

### **Otras prácticas del del Departamento de Orientación**

La observación en este espacio ha posibilitado conocer otras prácticas que se llevan a cabo en el Departamento de Orientación, además de coordinaciones y reuniones con profesionales, alumnado y familias. El interés principal se centra en prácticas discursivas no formales entre los profesionales que utilizan dicho espacio, ver para qué otros usos lo utilizan –además de lo ya comentado en el primer punto–, como por ejemplo para hablar de los alumnos/as sin tratarse de una reunión o coordinación programada para ello.

---

<sup>5</sup> La sala de castigados es aquel lugar –aula, biblioteca, etc.– que se utiliza durante la hora del recreo para que los alumnos/as castigados/as por sus profesores/as cumplan el castigo impuesto. Durante ese tiempo, el profesor al cargo de la sala de castigados puede mandar actividades para que las realice el/la alumno/a o éste/a lleva a cabo aquellas que previamente le ha mandado el profesor/a que lo ha castigado.

### **Prácticas socioeducativas en los diferentes grupos-aulas: de enlace, de compensatoria, de integración, de diversificación, ordinarias**

La observación no se ha limitado a las prácticas de enseñanza-aprendizaje que se dan en los grupos-aulas, sino que se ha extendido a otros aspectos de éstos, como la composición del alumnado de cada uno de ellos, las entradas y salidas del aula tanto de los alumnos/as como de los profesores/as, durante las cuales se entablan relaciones entre unos y otros que se pueden considerar menos académicas, como las de “colegueo”, o los elementos de los espacios en que acontecen las prácticas de enseñanza-aprendizaje, como es el caso de la disposición de las mesas, la distribución de los diferentes agentes sociales en esos espacios, el material educativo y los objetos existentes en ellos, etc. Todo lo cual nos ha proporcionado una gran variedad de datos.

### **Tiempos de descanso y recreo en que tienen lugar interrelaciones entre los distintos agentes sociales, acontecidas en espacios como el patio, la cafetería, la sala de profesores o los pasillos**

Observar en los tiempos de descanso y recreo nos ha llevado a obtener una información que tiene que ver, en el caso de los alumnos/as, con las relaciones de amistad y afinidad que se establecen entre ellos/as, con la manera en que se establecen y con la formación de grupos a partir de determinados criterios (edad, nacionalidad, pertenencia al mismo curso o grupo-aula, etc.). En el caso del profesorado, lo observamos tanto en sus departamentos como en la cafetería en los momentos del café y/o el desayuno, lo que nos ha permitido estar presentes en conversaciones a través de las cuales expresan, entre otras cosas, estereotipos y, en general, ideologías que escapan al “discurso oficial”.

### **Diversos lugares del barrio y/o del distrito en que se ubica cada uno de los centros**

Estos escenarios nos han ofrecido la posibilidad de una mirada desde el exterior de los centros estudiados, mediante un acercamiento directo, que completara los datos estadísticos y documentales, a las características del barrio donde están ubicados, de sus vecinos, de la diversidad de familias que los componen, de la existencia o no de relaciones “interculturales” entre ellas, de los ámbitos (tiendas, parques, asociaciones, etc.) donde tienen lugar, etc. Por otro lado, la realización de las entrevistas a los dos padres/madres que se prestaron a ello, nos dio la oportunidad de hacer algunas observaciones, si bien no continuadas, en los hogares de los alumnos/as.

### **Sala de castigados**

Observamos quiénes son los chicos/as que normalmente suelen estar en la sala de castigados (en su mayoría, alumnos/as latinoamericanos/as) y qué actividades realizan. Esta sala sólo

existe en el Centro Público, pues en el Centro Concertado no se implementa esta modalidad de castigos.

#### **5.2.1.2. Las entrevistas**

El motivo de utilizar las entrevistas ha sido la necesidad de profundizar en cuestiones a las que otras técnicas de recogida de datos no nos permitían acceder, sobre todo en las vivencias subjetivas de los diferentes agentes sociales. Con ellas hemos buscado indagar en los pensamientos, ideas, experiencias, necesidades y propuestas de mejora con relación a los temas investigados, tanto de los profesionales de la educación como del alumnado inmigrante y sus familiares.

Las entrevistas han tenido un carácter abierto y flexible, pues hemos intentado en todo momento adaptarnos a cada entrevistado/a, habiendo sido nuestro principal propósito que éste/a fuera el protagonista de la conversación y no la entrevistadora. Ahora bien, aplicamos un guión con los mismos bloques temáticos a cada tipo de entrevistados/as (profesionales/alumnado/padres y madres) con el fin de que, posteriormente, sus discursos fueran comparables. Si bien dentro de cada uno de estos bloques se dejó que la persona entrevistada derivara hacia cuestiones de su interés, no cabe duda de que el uso del guión conllevó que las entrevistas fueran más semidirectivas que etnográficas, si por las primeras se entienden aquellas en que el/la entrevistador/a es quien marca los temas de los que se habla. Con todo, en nuestras entrevistas surgieron temáticas no previstas, introducidas por los discursos de los/as entrevistados/as, cuyo hilo se siguió en la medida en que se juzgaron de interés para el estudio.

Los guiones de las entrevistas se elaboraron después de haber realizado una revisión bibliográfica sobre las temáticas que estábamos trabajando, así como después de haber observado durante un periodo prolongado de tiempo en los escenarios anteriormente descritos, es decir, cuando pensamos que ya teníamos suficiente familiaridad con el campo de estudio como para poder formular preguntas pertinentes y significativas para las personas que queríamos entrevistar, y al mismo tiempo nos proporcionaran datos útiles para nuestra investigación. Por otro lado, las entrevistas fueron grabadas en audio (en el caso de los alumnos/as, con autorización de los padres) y, una vez hechas, transcritas y pre-analizadas. El conjunto de las entrevistas ha sido sometido, finalmente, a un proceso de codificación y categorización a fin de facilitar su análisis cualitativo.

Los sujetos entrevistados/as han sido los siguientes:

### **Alumnos/as extranjeros/inmigrantes**

Treinta y un alumnos/as en total, de los cuales:

- El 48,3% (15) son del Centro Público.
- El 51,6% (16) son del Centro Concertado.
- El 77,4% (24) son del aula de enlace (11 del Centro Público y 13 del Centro Concertado).
- El 12,9% (4) son del aula de diversificación (2 del Centro Público y 2 del Centro Concertado).
- El 3,2% (1) es del aula de integración.
- Y el 6,4% (2) son del aula de compensatoria/desdoble<sup>6</sup> (1 de Centro Público y 1 de Centro Concertado).

La Tabla 4, mostrada más arriba, recoge de forma más detallada el número y las características de los alumnos/as inmigrantes entrevistados/as en los cuatro años de trabajo de campo llevado a cabo en los dos centros educativos.

### **Profesionales de la educación**

Once profesionales de la educación, de los cuales:

- 4 profesoras del aula de enlace (2 de cada centro).
- 2 profesoras del aula compensatoria/desdoble (1 de cada centro).
- 1 profesora del aula de integración (del Centro Público, pues no existía este grupo-aula en el Centro Concertado).
- 2 profesoras del aula de diversificación (ambas del Centro Público, ya que no existía este grupo-aula en el Centro Concertado).
- 2 orientadoras (1 de cada centro).
- 1 profesional de los servicios sociales (el PTSC del Centro Público, dado que no existía esta figura en el Centro Concertado).

Los criterios utilizados para seleccionar esta muestra son los expuestos en el apartado 4.2.2.1.

### **Padres y madres del alumnado inmigrante de ESO**

Los/as padres/madres entrevistados, como se ha indicado en el apartado 4.2.2.3., han sido dos: un padre rumano del Centro Público y una madre ecuatoriana del Centro Concertado, cada uno de los cuales ha tenido hijos/as adolescentes escolarizados en alguno de los grupos-aulas de atención a la diversidad de los centros estudiados.

---

<sup>6</sup> El aula de desdoble del Centro Concertado está dentro del programa de compensatoria y, de hecho, la profesora de la misma la define como un aula de compensatoria. Sin embargo, esta identificación no se da en todos los centros escolares de la Comunidad de Madrid.

### 5.2.1.3. Las técnicas documentales

La recogida/análisis de documentos que hemos realizado se enmarca asimismo en el enfoque cualitativo. Esta técnica nos ha posibilitado, por un lado, apoyar y reforzar la información producida mediante la observación y las entrevistas y, por otro lado, nos ha aportado datos (sobre programas que regulan la atención a la diversidad, imágenes y actividades propuestas en los libros de texto, material didáctico utilizado por los alumnos/as, etc.) que habría resultado difícil obtener de otro modo. Los documentos que hemos analizado han sido los siguientes:

- Programas interculturales y/o de atención a la diversidad (Programa de *Escuelas de Bienvenida* –que incluye el aula de enlace-, Plan de Actuación Compensatoria, Plan de Actuación a la Integración, Plan de Diversificación Curricular, Plan Técnico de Servicio a la Comunidad, etc.).
- Plan de trabajo del Departamento de Orientación del Centro Público.
- Planes de Orientación y Acción Tutorial de la ESO del Centro Público.
- Webs de los centros.
- Materiales didácticos, libros, cuadernos de clase del alumnado, material fotocopiado de trabajo, etc.
- Fotografías realizadas en los centros educativos.

### 5.2.2. Las técnicas cuantitativas

#### 5.2.2.1. Los cuestionarios-encuestas

Las encuestas mediante cuestionarios suelen encuadrarse en un enfoque cuantitativo. Los cuestionarios se entregaron a los alumnos/as de las aulas de ambos centros con el fin de que llegaran hasta sus padres/madres. Con ello queríamos no sólo conseguir información acerca de éstos/as a través de sus respuestas a los cuestionarios, sino contactar con ellos y tener así la oportunidad de proponerles que nos concedieran una entrevista. Recurrimos a este medio porque fue el único que los centros escolares nos autorizaron para ponernos en contacto con las familias.

El número de entrevistas que conseguimos, como se ha dicho, fue reducido. Los cuestionarios, en cambio, fueron respondidos por un número algo más elevado de padres/madres. Se entregaron, como se ha dicho, a todos/as los alumnos/as de las aulas de enlace de los dos centros estudiados, quienes nos devolvieron cumplimentados 3 en el Centro Público (2 de padres -chino y rumano- y 1 de madre ucraniana) y 9 en el Centro Concertado (6 de madres -ecuatoriana, senegalesa, rumanas, polaca y ucraniana- y 3 de padres chinos).

Con los cuestionarios buscábamos indagar sobre cuestiones muy concretas, pero claves para nuestro estudio, relacionadas con hábitos educativos en casa, lengua que se habla en el hogar, relaciones de la familia con los tutores/as y profesores/as de sus hijos/as y, en general, participación en la vida del centro.

El diseño de los cuestionarios se llevó a cabo, al igual que el guión de las entrevistas, tras una revisión bibliográfica previa sobre las cuestiones antes referidas y tras haber hecho trabajo de campo tanto en el Centro Público como en el Concertado, de modo que los datos procedentes de las entrevistas y de la observación que ya habíamos realizado constituyeron otra de las bases que nos permitieron ajustar las preguntas que íbamos a hacer a los padres/madres.

## **6. NEGOCIACIONES DE ACCESO**

Uno de los mayores obstáculos y dificultades con los que nos hemos encontrado en el desarrollo de la investigación ha sido la negociación de los accesos e, incluso, de la permanencia en los centros educativos estudiados. Nos referimos a los accesos al campo, es decir, al área de estudio y a los escenarios de observación (aulas, patios de recreo, despachos del Departamento de Orientación, salas de profesores, salas de descanso y de reuniones, cafetería, biblioteca, *sala de castigados*, etc.), así como a los propios informantes. A continuación resumimos el proceso que seguimos para negociar/conseguir esos accesos.

### **Lo conseguido**

En primer lugar, buscamos información en Internet acerca de cuáles eran los centros de Madrid con aulas de enlaces. El ánimo que orientó esta búsqueda no era centrar la investigación en las aulas de enlace (algo que fue fruto, en realidad, del mismo desarrollo de la investigación), sino simplemente encontrar centros de secundaria que las tuvieran por cuanto esto podría constituir un indicador de que en ellos habría un volumen importante de alumnado inmigrante, población que, en general, es la que nos interesaba en un principio.

Fueron varios los centros que visitamos (4 públicos y 3 privados-concertados) para solicitar el permiso necesario para llevar a cabo la investigación. Respecto al procedimiento seguido para lograr el acceso a ellos consistió básicamente en ir a cada centro escolar y hablar con el director/a, el jefe/a de estudios o el orientador/a, dependiendo de cada caso, ante quien exponíamos nuestro proyecto y a quien entregábamos una carta, firmada por los directores de tesis y la investigadora, en la que se exponían los objetivos que se querían alcanzar con el trabajo. Así mismo, expresamos nuestra disposición a colaborar con el centro en aquello que el equipo directivo estimara conveniente. Finalmente fueron dos los centros que nos

concedieron el acceso, precisamente uno público y otro concertado, que son los dos en que hemos realizado nuestro trabajo de campo.

### **Dificultades de acceso al campo, a espacios, a agentes sociales y a documentos**

Los primeros obstáculos los encontramos en las negociaciones con los centros educativos para llevar a cabo en ellos nuestro trabajo de campo, siendo necesario –como se ha indicado– gestionar el acceso a varios de ellos antes de encontrar los dos que finalmente dieron luz verde a nuestra entrada. Así mismo, cada curso académico requería de una nueva renegociación del acceso a cada centro, así como para poder observar en nuevos espacios dentro de ellos.

Tuvimos especiales dificultades para estar presentes en reuniones de profesores/as, en las sesiones de coordinación organizadas por los miembros del Departamento de Orientación y en las tutorías con alumnado y padres/madres, especialmente en el Centro Concertado, pues de manera reiterada se nos negó la entrada a algunas que, estando planificadas, habíamos solicitado previamente autorización para ello. Ante esta situación intentamos hacer de la necesidad virtud, de tal forma que consideramos interesante poder observar y documentar momentos no planificados, es decir, aprovechar situaciones que surgían “espontáneamente” en el campo, para cuya observación no era necesario que nos diesen permiso y, además, parecían no estar condicionadas por nuestra presencia, es decir que las prácticas que tenían lugar en ellas ocurrían de forma “natural”, por lo que estimamos que ello podría enriquecer nuestros datos y anotaciones en el diario de campo.

Otra meta difícil de lograr fue que el director/a, la orientadora, las profesoras de aula de enlace o cualquier otro profesor/a nos ayudase a contactar con las familias del alumnado. Este fue el terreno donde más barreras encontramos. Para hacer frente a ellas, ideamos los cuestionarios, que –como se ha comentado más atrás– se entregaron a los/as alumnos/as inmigrantes con el principal objetivo, al menos al principio, de toma de contacto con las familias, pues estos cuestionarios iban acompañados de una carta de presentación con datos para que se comunicaran con nosotros y una solicitud de entrevista.

Otra dificultad añadida consistió en que nuestros “informantes-clave” (esto es, quienes nos ayudaron a “abrir puertas”: a entrar en otros espacios y a contactar con otros/as agentes sociales) se mostraban renuentes a facilitarnos los datos del centro, del alumnado, de los programas educativos, etc. que nosotros le solicitábamos y que era de interés para nuestro estudio, muchas veces porque dependían de la autorización de sus superiores, que no siempre se la daban, especialmente, en el caso del Centro Concertado.



## **La intrusa**

Los profesionales de la educación suelen albergar la sospecha, sobre todo durante las primeras visitas y observaciones en los centros educativos, de que el investigador/a acude a espiarles o inspeccionar su trabajo, por lo que son reacios a actuar con naturalidad. Ello hizo que, en ocasiones, actuaran de un modo y dijeran cosas que consideraban que nosotros queremos ver u oír. Ahora bien, estas “actuaciones” guiadas por lo que pensaban que buscábamos o deseábamos escuchar resultaron ser muy ilustrativas, por un lado, porque reflejaban lo políticamente correcto en materia de atención al alumnado inmigrante y, por otro lado, porque ello daba lugar a que pasaran por alto o, mejor dicho, que descuidaran el control de otras actitudes y prácticas socio-educativas de relevancia para nuestra investigación. Esta situación fue cambiando pues, al llevarse a cabo un trabajo de campo de larga duración, los diferentes agentes sociales (profesores/as, directivos, orientadoras, alumnos/as, etc.) se fueron acostumbrando con el tiempo a nuestra presencia, hasta el punto de pasar a menudo desapercibidos.

## **Perdida de las “informantes-clave”**

Otro de los obstáculos con los que nos encontramos consistió en la pérdida de algunos “informantes-claves o “porteros”. En nuestro caso, estos “informantes-clave” fueron la profesora-tutora del aula de enlace y la orientadora del Centro Público y una de las profesoras (no la tutora) del aula de enlace del Centro Concertado. La primera se marchó del Centro Público en el último curso académico en que realizamos trabajo de campo, debido a que cerraron el aula de enlace, y la última de ellas se trasladó desde el Centro Concertado a otro centro educativo.

Tras la pérdida de “informantes-clave”, sentimos que todo eran limitaciones para poder continuar con la investigación, puesto que los otros profesionales de la educación no nos facilitaron el acceso a sus aulas. Ante ello, optamos por hacer distintas visitas informales, no acordadas con el centro, que nos permitieron participar en los momentos del café y en diferentes tertulias, que no sólo nos posibilitaron encontrar nuevos “informantes-clave”, sino presenciar escenas y participar en conversaciones que resultaron muy significativas para los objetivos de nuestro estudio.

Con estos obstáculos (y las soluciones que fuimos pergeñando para sortearlos) produjimos un material etnográfico que ha constituido la base empírica del trabajo que presentamos en las páginas que siguen.

## **PARTE II: RESULTADOS**

## **CAPÍTULO 4: EXPERIENCIAS Y SENTIMIENTOS DEL ALUMNADO INMIGRANTE**

Este primer capítulo se ocupa de los alumnos/as, concretamente de los de origen inmigrante, ya sean recién llegados o lleven más tiempo en uno de los centros educativos estudiados, ya sean hispanohablantes o no. De ellos analizaremos, ante todo, sus historias de vida con el propósito de conocer cómo reconstruyen sus experiencias escolares en un contexto migratorio y cómo elaboran sus discursos y representaciones sobre ellas, pero también nos ocuparemos de las prácticas que desarrollan dentro y fuera de las aulas, así como de las relaciones que establecen entre sí y con los otros/as agentes sociales que concurren en los mismos espacios educativos.

El alumnado inmigrante no hispanohablante, que en nuestro caso coincide con el de las aulas de enlaces, nos permite conocer la perspectiva sobre la adaptación y la socialización escolar que tienen quienes no conocen la lengua del país en el que están escolarizados.

Por tanto, en este capítulo se trata de conocer cómo estos chicos/as hablan de su experiencia desde que rememoran sus vidas en los países de procedencias, pasando por los procesos migratorios que han atravesado tanto ellos/ellas como sus familias, hasta la llegada a Madrid y las distintas etapas que se dan a partir del momento en que se incorporan al centro escolar en el que comienzan su escolarización en España. A este respecto, haremos un recorrido desde sus primeros días en el centro, sus estancias en el aula de enlace, sus incorporaciones paulatinas a las aulas de referencia, la evolución de sus relaciones de amistad y redes sociales dentro y fuera del marco escolar, la imagen que tienen del sistema educativo español en comparación con el de sus países de procedencia, hasta llegar a sus aspiraciones futuras, expectativas académicas y de vida. Para ello, utilizaremos entrevistas y observaciones realizadas en aulas y recreos, que nos han permitido conocer sus prácticas discursivas y no discursivas con relación a sus iguales y a los profesores/as, es decir, acercarnos a la actitud de los alumnos/as del aula de enlace con respecto a quienes les rodean, a su ubicación en el aula y en el recreo, a cómo se relacionan con su entorno, con quiénes y de qué manera. Hay que puntualizar, no obstante, que en los dos centros escolares estudiados el alumnado no hispanohablante ha sido más dado a colaborar y permitir que lo entrevistásemos que el hispanohablante, más renuente a participar. Consideramos que es posible que en ello influyera el hecho de que los chicos/as del aula de enlace nos conocían más que los de otras aulas, donde solía estar el alumnado latinoamericano, puesto que los centros nos facilitaron una observación participante más continua en el tiempo en las aulas de enlaces que en otras

aulas. Tanto las profesoras de las aula de enlace –del Centro Concertado y del Centro Público– como la orientadora del Centro Público justificaron esta reacción de los/as alumnos/as latinoamericanos/as como una actitud de rechazo debida a que no les gustaba que se les considerase inmigrantes. No pudimos conocer las razones que ellos/as mismos/as darían, pero sí preguntamos a los chicos/as latinoamericanos/as a los que, con todo, entrevistamos si se consideraban inmigrantes o, por el contrario, incómodos/as con esta etiqueta, y ninguno de ellos dijo sentirse molesto/a con ella.

Sobre el alumnado latinoamericano encontramos mucha investigación ya realizada en España (Jociles, Franzé y Poveda, 2012a; Moscoso, 2011b y 2011c; Poveda, Jociles y Franzé, 2009; Franzé, 2002; Carrasco y otros, 2012; Moscoso, 2011a; García Castaño y Rubio Gómez, 2011a, 2011b; López Suárez y García Castaño, 2011; Fernández Echeverría y otros, 2011; Serra y Palaudàrias, 2011; Pàmies, 2011a, 2011b; Cucalón y del Olmo, 2010; Oller y Vila, 2008; Mata y otros, 2007; Barragán, 2007; Gutiérrez Cruz y otros, 2004; García Castaño y Capellán de Toro, 2002; entre otras), es por ello también por lo que nos hemos centrado más en el alumnado no hispanohablante, sin dejar de acercarnos, sin embargo, a las vivencias y perspectivas del alumnado latinoamericano, con el fin de poder comparar unas y otras. Estas vivencias y perspectivas no han sido, por otra parte, tan estudiadas como las del profesorado ante la presencia de alumnos/as inmigrantes en sus aulas (Díez Gutiérrez, 2014; Gil Jaurena, 2013; Ghiglino y Lorenzo, 2011; Leiva, 2010a, 2010b; Ortiz Cobo, 2007).

## 1. ENTRE DOS EXPERIENCIAS: *ALLÍ Y AQUÍ*

*Migrar, en general, es emprender un camino hacia lugares (externos e internos) en los que el recuerdo tiene una función social, pues permite reconstruir el proceso y dotar de significados al presente y en consecuencia, el pasado. (Moscoso, 2011: 297).*

Esta cita de Moscoso explicita de forma sintética el objetivo de este apartado: mostrar las experiencias que viven los chicos/s ante un proyecto de migración, cómo reconstruyen sus vivencias *allí* y *aquí*, comparando dos contextos y dos momentos en su trayectoria vital: pasado y presente.

Algunas de las definiciones que da la RAE para *allí* son *en aquel lugar, en correlación con aquí*; por otro lado, algunas de las definiciones de *aquí* son *en este lugar, ahora, en el tiempo presente*. Por tanto, queda claro que *allí* denota lejanía del lugar al que nos referimos mientras que *aquí* es donde se está ahora, en el presente. Estas son dos formas verbales a las que recurren a menudo los/as chicos/as de aula de enlace para referirse resumidamente a dos

momentos de sus historias de migración. Por ello, hemos creído oportuno utilizar estas expresiones *emic* para delimitar el antes y el después de sus procesos migratorios.

Se expondrán las experiencias que el/la alumno/a relata sobre su *allí* y su *aquí*; aunque hay que empezar por reconocer que no existe una delimitación clara que separe una experiencia de otra y que, en muchas ocasiones, los discursos se entrelazan sin que pueda saberse dónde empieza y dónde acaba cada momento pues, como también expresa **Moscoso** en su tesis doctoral (2011), los recuerdos no pueden ser distribuidos nítidamente entre un lugar y otro. **Funes** (2000:136) asegura que este *andar por dos caminos vitales a la vez* supone una irrupción y un cambio drástico en su panorama vital, puesto que la adolescencia, como periodo social (al menos, en nuestras sociedades), es un punto delicado en la evolución personal. Por ello, tendremos que tener en cuenta que los/las alumnos/as que han sido los protagonistas de nuestra investigación son adolescentes, con todos los factores psicosociales que ello conlleva. **Medina** (2006: 130-131) asegura que la maduración personal se realiza del siguiente modo:

*A través de los ritos de iniciación o con la concesión social de un margen temporal para 'ser adolescente', la adolescencia es un momento de duelo en el que se escenifican diferentes finales: el final del cuerpo infantil, de la protección parental o el de la inocencia infantil. También es el comienzo de nuevas posibilidades y responsabilidades (...). Una de las capacidades de la adolescencia es la introspección: alejado ya del pensamiento más infantil, el adolescente es capaz –por vez primera– de preguntarse a sí mismo quién es, quién le gustaría ser y/o quién debiera ser.*

Según este autor, el adolescente precisa encontrar respuestas a preguntas como las indicadas en la anterior cita (*¿quién es?, ¿quién le gustaría ser y/o quién debiera ser?*), y necesita también sentir que pertenece a un grupo, que le acoge y le identifica como miembro del mismo. Cuando el adolescente llega a un país diferente al que vivía, el primer obstáculo con el que se encuentra es que no pertenece a ningún grupo, que tiene que empezar de nuevo a establecer relaciones de amistad, de ahí que en las entrevistas aparezcan las preocupaciones de los chicos/as de tener pocos amigos, mientras que en sus países de origen, según dicen, tenían más (ver apartado 2.1.3. de este capítulo). En algunos de sus discursos está presente la idea de que la inserción a un centro escolar les ayuda a relacionarse con otros adolescentes y establecer relaciones de amistad:

**Extracto 1:** *Yo solo estaba en casa, veía la televisión en español, comer y dormir. Yo hablaba un poco español y muchos amigos me dijeron que venga al colegio y aquí muchos amigos.* **Entrevista con alumno paquistaní, 12 años, Aula de Enlace del Centro Público, curso 2011-2012.**

Podemos ver en el *verbatim* anterior la necesidad que tiene el chico paquistaní autor del mismo de relacionarse con otros chicos/as de su edad, y el consejo que otros amigos del

barrio le dan en el sentido de que fuese al colegio, reconociéndose de este modo los centros educativos como lugares donde se pueden establecer relaciones de amistad. En otros casos, como el siguiente de un alumno ecuatoriano, encontramos una actitud de adaptación al nuevo entorno:

**Extracto 2:** *Me resultó un poco difícil pero me acostumbré.* **Entrevista con alumno ecuatoriano, 16 años, aula de diversificación del Centro Público, curso 2011-2012.**

Este mismo alumno nos narra su experiencia en su país de procedencia y vuelve a insistir en la idea de *tener que acostumbrarse*, puesto que -tal y como lo expresa- la vida *allí* es diferente a la que ahora tiene *aquí*:

**Extracto 3:** *Era bastante tranquila (la vida en su país de procedencia), por lo menos donde yo vivía, en un pueblo pequeño. Mi madre trabajaba de profesora y mis padres estaban divorciados ya. Vivía también con una tía. Era muy tranquilo. Mis abuelos trabajaban en el campo, tenían fincas. (...) El tema de las fiestas en casa, todo eso que allí se podía hacer, y bastante peor que aquí, porque allí no están cerca unas casas de otras y aquí sí. Aquí tienes un tiempo límite y tienes que acostumbrarte.* **Entrevista con alumno ecuatoriano, 16 años, aula de diversificación del Centro Público, curso 2011-2012.**

El primer grupo al que el adolescente inmigrante no hispanohablante recién llegado pasa a pertenecer es el de aula de enlace. Ello hace que sean categorizados por el resto de compañeros del centro como extranjeros; siendo ésta una de las razones por las que incluso ellos mismos/as expresan en ocasiones su interés por incorporarse al aula de referencia<sup>7</sup>, justificándolo con el argumento de que quieren relacionarse con más compañeros, especialmente con los que hablan español:

**Extracto 4:** *Ya quiero dejar el Aula de Enlace porque ya no puedo aprender nada ahí, creo que mejor que yo esté en el aula con españoles.* **Entrevista con alumno ucraniano, 17 años, aula de enlace del Centro Público, curso 2011-2012.**

Esta idea de que estar fuera del aula de enlace supone ampliar las relaciones con otros/as compañeros/as está presente en otros discursos:

**Extracto 5:**

*P: ¿Dónde te gusta estar más en el aula de enlace o en tu grupo de 3º de ESO?*

*R: En la clase normal porque son más y hablo más con ellos (...).*

*P: ¿A qué te refieres con hablar más?*

*R: Hablar más español con los profes y con los chicos.*

**Entrevista con alumno rumano, 15 años, Aula de Enlace del Centro Público, curso 2010-2011.**

---

<sup>7</sup> El aula de referencia es el aula-grupo al que el alumno -como se ha indicado antes- es adscrito generalmente por su edad, y donde se le imparten las diferentes asignaturas del currículo ordinario.

El siguiente *verbatim* es otro ejemplo de lo mismo. En este caso, el alumno expresa que le gusta su aula de referencia porque allí se relaciona con más chicos/as, y además puntualiza que en el aula de enlace *estamos nosotros*, aludiendo a que tiene una sensación de aislamiento:

**Extracto 6:**

*P: ¿Dónde te gusta estar más, en el aula de enlace o en tu grupo de 4º de ESO?*

*R: En mi aula de 4º.*

*P: ¿Por qué?*

*R: Porque en el aula de enlace son verbos, verbos... y en la otras hablo de todo. Luego voy a Educación Física y juego con todos y hablo con muchos chicos, pero aquí (aula de enlace) estamos nosotros.*

**Entrevista con alumno rumano, 16 años, Aula de Enlace del Centro Público, curso 2010-2011.**

Por tanto, se puede interpretar que el aula de enlace les obstaculiza establecer relaciones con hispanohablantes, cuando paradójicamente lo que se desea con este programa de atención a la diversidad es que aprendan español y lo utilicen para poder desenvolverse dentro y fuera del centro. Poder relacionarse con otros/as alumnos/as que no pertenezcan al aula de enlace es lo que les hace sentirse parte del centro. A veces, en algunos discursos de estos chicos/as, podemos encontrar un rechazo hacia sus compañeros/as de aula de enlace:

**Extracto 7:**

*P: ¿Cuando viniste al Aula de Enlace, qué te pareció? ¿Te gustó?*

*R: Sí, pero no mucho.*

*P: ¿Por qué?*

*R: Porque sólo hablo con chinos y sólo 3 rumanos, 4 conmigo.*

*P: ¿Y no te gusta?*

*R: No, porque son chinos y quiero más rumanos*

*P: ¿Por qué?*

*R: Para hablar con ellos. (...)*

*P: ¿Qué te gusta más, estar en el aula de 1º o en el Aula de Enlace?*

*R: 1º.*

*P: ¿Por qué?*

*R: Porque me gusta ir con los gemelos (rumanos), me pueden ayudar con la lengua. Aquí (Aula de Enlace) no me gusta. Son todos chinos y tengo que estudiar.*

*P: ¿No te gusta que haya compañeros chinos?*

*R: No, porque hablan todo el rato chino: oñamñamñam (intento de imitación de lengua china).*

*P: ¿Eso no te gusta?*

*R: No, me duele la cabeza.*

*P: ¿Y qué te gusta de tu aula de 1º?*

*R: Hablar con los rumanos. Dar otras materias.*

**Entrevista con alumno rumano, 12 años, Aula de Enlace del Centro Concertado, curso 2012-2013.**

La idea de **Funes** (2000) de que los chicos/as inmigrantes *andan por dos caminos vitales a la vez*, entre su vida *allí* y su vida *aquí*, la pudimos ver plasmada visualmente en una imagen, expuesta más abajo, que tuvimos la oportunidad de fotografiar en el transcurso de la investigación. En ella se muestran las palabras *allí* y *aquí* escritas en el suelo y separadas por una línea, como si la línea fuese el proceso migratorio que deslinda esos dos momentos vivenciales en la historia de una persona migrante. La foto fue tomada una mañana al llegar al Centro Público donde se realizaba el trabajo de campo. Se trataba de una actividad de la mediadora intercultural. A partir de esta fotografía, cabe preguntarse qué simboliza para los alumnos/as una línea de ese tipo: ¿es así como lo ven ellos/ellas: como dos vivencias separadas, como *andar por dos caminos vitales a la vez*?, ¿o no es más que una representación *nuestra* sobre ellos? Algunos autores (**Franzé**, 1999a:192) reflexionan sobre estas cuestiones y expresan que nosotros asignamos un valor a *su cultura* y tendemos a pensar que hay incompatibilidad entre el universo de *origen* y el universo de *acogida*, así como creamos imágenes sobre qué es *vivir entre dos mundos* cuyos sentidos puede que no coincidan con los que los propios/as protagonistas les otorgan. Por ello, es importante conocer, a partir de la voz de los propios/as chicos/as que han experimentado un proceso migratorio, sus vivencias y experiencias sobre ello.

**IMAGEN 3: ACTIVIDAD PARA PROMOVER LA TOLERANCIA LLEVADA A CABO EN EL HALL DEL IES PÚBLICO POR LA MEDIADORA INTERCULTURAL**



Fuente: captación propia (tomada en Febrero 2011. Colegio Público)

Este uso de los términos *aquí* y *allí* ha sido analizado por autores como **Álvarez-Miranda** (2007) y **Moscoso** (2011a:38-39). Esta última expone, por una parte, que la palabra *allí* engloba partidas, despedidas y rupturas, apuntando a *lo que se dejó atrás, al otro lado*; por otra, define el *aquí* como el *aquí y ahora*. En su tesis doctoral, reconstruye la memoria de los alumnos/as ecuatorianos migrados a Alemania y a España a partir de entrevistas (auto) biográficas sobre su vida *allí*: su hogar, su familia, las reorganizaciones de ésta tras la migración del padre y/o la madre, quién se queda, quién se va..., hasta llegar a la posterior



reagrupación familiar, que se produce, a veces, tras unos meses y, otras, tras unos años. En general, -como se ha señalado en otro lugar- existen muchas similitudes entre las experiencias relatadas por los alumnos/as de nuestra muestra y las que relatan los niños/as estudiados por **Moscoso**, razón por la cual las iremos comparando a lo largo de este capítulo. La autora analiza, como se ha dicho, los discursos de los niños/as ecuatorianos/as acerca de la migración de su familia y de ellos mismos/as y, según afirma, estos discursos *constituyen un flujo de representaciones en las cuales se pone en juego ideas, principios, creencias y valores en el que el aquí y el allí, el ahora y el pasado se entremezclan en un contexto* (**Moscoso**, 2011b:3). Es lo que queremos abordar también en este capítulo: la reconstrucción que los alumnos/as inmigrantes, en este caso, los de aula de enlace<sup>8</sup>, llevan a cabo de su pasado y su ahora, de su *allí* y su *aquí*. Y lo haremos a través de las historias de vida que nos han relatado durante las entrevistas.

Cuando se les propone hablar de su experiencia durante el proceso migratorio, lo hacen, por lo general, desde una perspectiva negativa: la de dejar parte de su familia y amigos, pero también desde un punto de vista positivo: reencontrarse con su familia migrada y, en algunos casos, hacen referencia asimismo a tener la oportunidad de una mejor formación y una mayor calidad de vida. Los sentimientos de añoranza se entremezclan en estas comparaciones entre su *allí* y su *aquí*. El siguiente *verbatim* resume muy bien estos sentimientos:

**Extracto 8:** *Aquí es mucho más diferente, porque en casa tenía más amigos, estaba más cerca, cinco minutos del colegio. Aquí estoy más o menos a media hora, era más... era más divertido porque hablabas en tu lengua natal.* **Entrevista con alumno rumano, 14 años, Aula de Enlace del Centro Público, curso 2010-2011.**

El alumno cuyas palabras se recogen en el anterior *verbatim* define el *aquí* en contraposición al *allí*, aunque no lo nombre con este término. De hecho, es muy significativo que, para hablar del *allí*, utilice la expresión *en casa*, lo que muestra qué es lo familiar para él, es decir, delimita lo que aún considera su casa y lo que echa de menos (los amigos) de lo que todavía ve con extrañeza (por ejemplo, la distancia entre el hogar y la escuela, la lengua...). La entrevista a Juan<sup>9</sup>, el alumno rumano del que estamos hablando, fue realizada cuando llevaba nueve meses en su actual centro escolar, y un poco más de tiempo en Madrid, pero *su casa* seguía siendo la de *allí*. Juan también nos dijo que todavía se está acomodando, y ello a pesar de que se siente bien en Madrid y de que tiene amigos en el aula de enlace y en el aula de referencia. Ahora bien, aunque -según sus declaraciones y las de sus profesores/as- va evolucionando favorablemente tanto a nivel académico como en el dominio del idioma o en establecer

---

<sup>8</sup> Han sido 27 alumnos/as y 2 ex-alumnos de aula de enlace de secundaria (17 del centro público y 12 del concertado).

<sup>9</sup> Todos los nombres utilizados en este trabajo son pseudónimos.

relaciones con sus compañeros, el proceso de acomodación<sup>10</sup> no deja ser duro para él quien, con sólo 14 años, ha tenido que dejar atrás amigos, familiares.... y todo lo que considera su mundo.

Para conocer estas vivencias del alumnado, en las entrevistas optamos por preguntar por ellas incluyendo en nuestra batería de preguntas algunas que hacían referencia a su proceso migratorio y a todo lo previo a su llegada al centro escolar de Madrid. De este modo, conociendo su pasado próximo, podríamos entender mejor su presente y expectativas futuras. Al darles a los/las chicos/as la oportunidad de contar sus vivencias, fueron significativas hasta las más escuetas de sus respuestas:

**Extracto 9:**

*P: ¿Cómo fue la experiencia de vivir en Brasil y venir a España?*

*R: De todo un poco. Fue un cambio con la lengua, con la cultura, de todo (...). Es un cambio muy grande.*

*Después de llegar aquí, hasta yo cambié, por la forma de pensar y todo eso.*

**Entrevista con alumno brasileño, 16 años, Aula de Enlace del Centro Concertado, curso 2012-2013.**

El sentimiento de *cambio* o de *diferencia* tras el proceso migratorio se manifiesta no sólo en el *verbatim* anterior, sino en muchos de los discursos de los/las chicos/as entrevistados. Esto denota el esfuerzo de adaptación que los chicos/as inmigrantes deben hacer cuando llegan a un país diferente, con una lengua diferente, unido a las adaptaciones ordinarias que supone un cambio de casa y de centro educativo. A continuación veremos cómo estos chicos/as relatan sus procesos migratorios y el de sus familiares. Normalmente tienen primero la experiencia de ver marchar a algún familiar y después ellos mismos viven su propia migración.

## **1.1. LAS FAMILIAS Y EL PROCESO MIGRATORIO**

*La memoria de una familia que ha emigrado es la memoria de los vínculos entre los distintos miembros que la constituyen, aquí y allí. (Moscoso, 2011a: 54).*

El proceso migratorio, como expone **Moscoso** (2011a) en la anterior cita, se desarrolla entre el *aquí* y el *allí*, entre la familia que ha emigrado y la familia que se ha quedado, y son los recuerdos de los protagonistas los que dan sentido a las vivencias del proceso migratorio, un proceso que implica a toda la familia desde el inicio. Nos interesa conocer en este apartado cómo los chicos/as reconstruyen esta vivencia, primero, de la migración de sus familiares o algún familiar y, después, su propia experiencia migratoria.

### 1.1.1. Diferentes relatos sobre el proceso migratorio

No todos los procesos migratorios son iguales, sino que dependen, entre otros factores, del lugar de procedencia de los migrantes. Así, por ejemplo, **Sáiz** (2005:156) expresa que, en el caso chino, suele migrar toda la familia junta, de manera que *la migración tiene una estructura familiar de tipo nuclear: padres e hijos menores de edad*. No obstante, en nuestro estudio, esto se da sólo en 1 de los 8 casos de alumnos/as chinos/as (ver Tabla 5). Esta autora expone asimismo el ejemplo de la población paquistaní, entre la cual suele ser el padre el que migra primero. A este respecto, aunque en nuestra muestra sólo tenemos el caso de un chico paquistaní, su familia ha seguido esta misma pauta.

Hay estudios en los que, con respecto a los procesos migratorios, se identifican pautas por nacionalidades sobre la base de quién migra primero (padre, madre, toda la familia junta, etc.). Nosotros no hemos encontrado ninguna pauta que se repita en función de la nacionalidad, aunque sí hay una modalidad de migración que se produce con mayor frecuencia: aquella en que la madre migra primero sola. Con relación a este tema, a continuación exponemos los cuatro tipos de procesos migratorios que hemos identificado a partir del análisis de las entrevistas hechas a los/las alumnos/as del aula de enlace:

1. Casos en los que ambos progenitores (padre y madre) migran a la vez, mientras que los hijos/as se quedan en el país de origen a cargo de algún familiar, migrando posteriormente.
2. Casos en que sólo uno de los progenitores migra, siendo normalmente la madre, quien después *se trae* al resto de la familia.
3. Casos en que toda la familia migra junta.
4. Casos en que el/la alumno/a migra con otro familiar que no es ni su padre ni su madre, y que, en nuestra muestra, suele ser un tío/a.

Estos cuatro tipos de procesos de migración familiar, que son los reflejados en la Tabla 5, han sido descritos también en otros estudios (**Moscoso**, 2011a; **Aguirre Vidal**, 2009: 17-50; **Micolta**, 2007). Se trata de una tipología que es fruto de un intento de englobar las experiencias más comunes entre los alumnos/as entrevistados, aunque no por ello queremos centrarnos únicamente en ellas, puesto que el objetivo de este capítulo es conocer, en general, cómo experimentan la inmigración los adolescentes que llegan sin conocer la lengua del país de acogida. Es por ello por lo que nos interesan todas las variantes de migración que se puedan encontrar en cada una de las construcciones narrativas de los chicos/as, como se verá a lo largo de este capítulo. A continuación se comentarán los datos de la Tabla 5, que serán

ampliados con ejemplos extraídos tanto de los propios discursos de los alumnos/as como de las observaciones de aula.

**TABLA 5: EL PROCESO DE MIGRACIÓN DE LAS FAMILIAS DE LOS ALUMNOS/AS DE AULA DE ENLACE SEGÚN EL PAÍS DE PROCEDENCIA**

TIPOS DE PROCESOS MIGRATORIOS			País de procedencia del alumno						Total de casos por alumnos/as	
			China	Rumanía	Polonia	Ucrania	Brasil			Paquistán
Emigra toda la familia junta.			1	0	0	0	0	0	1	2 (5,2%)
Los padres (o sólo uno de ellos) emigran antes que su/sus hijo/a/os	Padre y madre emigran juntos		2	2	0	0	0	0	1	5 (13,1%)
	Emigra primero la madre y luego el padre	Padre viaja (después) solo	0	1	0	0	0	0	0	1 (2,6%)
		Padre viaja después junto con su/sus hijo/a/os	1	2	0	0	0	0	0	3 (7,8%)
	Emigra primero el padre y luego la madre	Madre viaja (después) sola	1	1	0	1	0	0	0	3 (7,8%)
		Madre viaja después junto con su/sus hijo/a/os	1	0	0	0	0	0	0	1 (2,6%)
	Emigra sólo la madre		2	3	2	1	3	0	3	14 (36,8%)
	Emigra sólo el padre		0	0	0	0	1	1	0	2 (5,2%)
	El/la chico/a emigra junto con otro familiar (tutor, padres adoptivos. Etc.)		1	1	0	0	0	0	0	2 (5,2%)
NO S/C			1	2	0	1	1	0	2	7 (18,4%)
Total de alumnos/as por países			9 (23,6%)	11 (28,9%)	2 (5,2%)	3 (7,8%)	5 (13,1%)	1 (2,6%)	7 (18,4%)	38

Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas con el alumnado de aula de enlace<sup>11</sup>.

La Tabla 5 deja ver que lo más frecuente –con mucha diferencia- es que sólo migre uno de los progenitores (por lo general, la madre), de modo que el tipo de proceso migratorio al que se ha identificado anteriormente con el número 1 es el más común. Por otro lado, aunque en menor proporción, están también los casos en que migran ambos progenitores, primero uno y después otro, siendo habitual que cuando la madre migra después del padre, ella lo haga sola, viniendo más tarde los hijos/as, mientras que cuando es el padre el que migra después, lo haga acompañado de los hijos/as a modo de reagrupamiento familiar. Sólo hay un caso en el que migran a la vez ambos progenitores, pero lo hacen sin los hijos/as, quienes posteriormente son reagrupados. También hay uno en que toda la familia migra junta, y otro en el que una hija lo hace junto a su madre. Por último, se registran dos casos en que el chico/a migra con otro familiar que, como se ha dicho, es un/a tío/a. Los últimos casos señalados son, por tanto, minoritarios en nuestra muestra, aunque no por ello carecen de

<sup>11</sup> En el caso de hermanos, lo contabilizaremos como un único caso. Por tanto, teniendo en cuenta que hay tres hermanos rumanos y dos hermanas chinas en el Centro Concertado, aunque nos hayamos basado en 38 entrevistas, sólo se contabilizarán 35 casos. En el caso de las hermanas chinas de Centro Público, se contabilizarán como casos individuales puesto que una de ellas vivía con sus padres y la otra con sus tíos.

importancia, pues ponen de manifiesto que existe una gran variedad en las formas en que los sujetos (alumnos/as y sus padres/madres) han migrado.

Si nos planteamos por qué son mayoritarios los casos en los que sólo uno de los progenitores migra en la primera etapa del proceso, algunas posibles razones las encontramos en los testimonios de los propios/as alumnos/as cuando nos hablan de las parejas de dichos progenitores en Madrid, puesto que puede deducirse que éstos se han separado y/o divorciado antes de migrar; idea que está presente también en los discursos de los chicos entrevistados por **Moscoso** (2011:58). Otra explicación podría ser que se tratase de madres solteras, aunque no contemplamos esta opción en este estudio porque ningún/a chico/a expuso que, en su caso, fuera así. Se podría igualmente pensar que ello es debido a que es más fácil que migre un solo miembro de la pareja a fin de que el otro pueda quedarse a cargo de los hijos/as en el país de origen, pero en los relatos de los/as alumnos/as entrevistados/as hemos encontrado que, cuando la persona migrada encuentra la estabilidad económica, el reencuentro sólo se produce con el hijo/a o los hijos/as, no con el otro miembro de la pareja, lo que de nuevo apunta a que se trata de padres separados y/o divorciados.

Por otro lado, cabe preguntarse ¿por qué es la mujer la que suele migrar sola en mayor medida que el hombre?, así como ¿por qué cuando el proyecto migratorio es compartido por la pareja, es el hombre el que migra antes? Podemos hipotetizar que esto último es debido a que se busca que la mujer se quede a cargo de la crianza de los hijos/as. En cuanto a la otra circunstancia, en que existe un proyecto migratorio individual y suele ser la mujer la que migra, también cabe hallar situaciones parecidas en otras investigaciones. De hecho, hay algunas que destacan el papel de la mujer como primer eslabón del proceso migratorio (**Pedone**, 2010:11-16; **Oso**, 2010: 33-46; **Juliano**, 2010: 47-54; **Sánchez-Leyva y otros**, 2010: 55-67; **Wagner**, 2009: 83-100) y, entre los motivos que se exponen para explicarlo, están la búsqueda de libertad por su parte y el hecho de que, en los países de destino, es más fácil encontrar trabajos relacionados con los cuidados (de niños, de enfermos, de ancianos, etc.) y con el servicio doméstico, normalmente desempeñados por las mujeres (**Torrens-Bonet**, 2012), que empleos en la construcción o en la agricultura, que son los que más a menudo ocupan los hombres y que, según estudios como el de **Wagner** (2009: 83), son los más afectados en época de crisis económica.

De este modo, según se desprende tanto de nuestro estudio como de lo que se dice en otros (**Moscoso**, 2011a, **Parella y Cavalcanti**, 2010: 93; **Martínez Ferrer, Moreno Ruiz y Musito**, 2010; **Gregorio**, 2009; **Pérez Grande**, 2008; **Carrasco y otros**, 2007; **Pedone y Gil Araujo**, 2008; **Pedone**, 2006), el tipo de migración más común es aquel en el que la madre inicia el

proyecto migratorio dejando a sus hijos/as en el país de origen a cargo de otros familiares, que suelen los abuelos, hasta conseguir una estabilidad económica que permita el reagrupamiento familiar (de sólo los hijos). En dos de los referidos estudios (**Martínez y otros**, 2008; **Pedone**, 2006; 2010:11) se utiliza el término *feminización del flujo o de los procesos migratorios* para hablar de esta tendencia a que sea la mujer la que inicie la migración sola y, pasado unos años, lleve a cabo la reagrupación familiar; en otros (**Merla**, 2014: 89-90; **Wagner**, 2008:325-338; **Martínez Ferrer, Moreno Ruiz y Musito**, 2010; **Hondagneu-Sotelo y Avila**,1997) se hace uso del término *maternidad transnacional* para referirse a lo mismo o, expresado en otras palabras, *a las conexiones y flujos establecidos [por las madres] a través de las fronteras nacionales* (**Martínez y otros**, 2008: 11).

Con respecto al tipo de proceso migratorio que se caracteriza porque ambos progenitores migran, primero uno y después el otro, y el/la hijo/a se queda en el país de origen a cargo de otros familiares, encontramos que estos otros parientes pueden ser: un hermano/a mayor, los abuelos o unos tíos, como también ponen de manifiesto los trabajos de **Moscoso** (2011a:96-106) y **Carrasco y otros** (2007: 14). En las entrevistas, nueve de los alumnos/as de aula de enlace mencionan a los abuelos (sobre todo a la abuela) como cuidadores en el país de origen y sólo uno alude a los tíos.

En cuanto al tercer tipo de migración antes expuesto, que aparece cuando toda la familia migra junta, podemos ver en la Tabla 5 que sólo hay un caso, de una alumna china. **Sáiz** (2005:156) dice lo siguiente referente a las familias de China migrantes: *tienen una estructura familiar de tipo nuclear: padres e hijos menores de edad*. Como ya hemos comentado, esto no es así en nuestro estudio, pues sólo se da en un caso de los 8 chicos/as chinos/as entrevistados/as. Ello nos lleva a plantearnos la posibilidad de que, desde 2005 (año de publicación del trabajo de **Sáiz**), las pautas de migración estén cambiando. De hecho, los casos chinos que hemos estudiado no siguen ninguna pauta, pues hay diversidad de situaciones en cuanto al tipo de migración que sus familias han protagonizado.

En cuanto al cuarto tipo de migración, el correspondiente a los alumnos/as que migran con otro familiar, sólo se da en dos casos de nuestra muestra. Uno de ellos es el de Yuan, una alumna del aula de enlace del Centro Público cuyos padres migraron a Barcelona con su hermana mayor, y cuando ella también migró más tarde, lo hizo con sus tíos, que eran sus padres adoptivos en China. Según lo explica, cuando ella nació, sus tíos la adoptaron porque sus padres ya tenían otra niña, y en China, a consecuencia de la política de hijo único, una familia no puede tener más de un hijo. El caso de Flavio, un alumno rumano del aula de enlace del Centro Público, es diferente pues sus padres se quedaron en su país de procedencia,

mientras que él migró con su tío y su prima. En la entrevista, Flavio nos comenta que sus padres nunca le comentaron por qué tenía que viajar a España con su tío, sin embargo, éste nos dijo en la misma entrevista que fue porque pensaron que en España recibiría una mejor educación. Casos como el de Flavio (que también se visibilizan en otros estudios, como el de **Moscoso**, 2011: 152) nos llevaron a preguntarnos sobre cómo viven la experiencia de la migración los/las chicos/as que desconocen por qué se toma una decisión que termina afectando sensiblemente a sus vidas. Cuando les interrogamos acerca de ello, contestaron de un modo que sugería que no les importaba desconocer los motivos y que simplemente acataban las órdenes de sus mayores. Esto nos lleva a reflexionar sobre cómo los chicos/as construyen su agencia durante el proceso migratorio. La cuestión es que si dicen desconocer las razones de su propia migración, cuando se les pregunta por qué migraron sus padres o, según el caso, uno de ellos, responden haciendo alusión a causas de carácter económico, refiriéndose, la mayoría de las veces, al viaje de sus padres en solitario, antes de migrar ellos. Por tanto, parece que el alumnado sólo tiene un conocimiento muy superficial del motivo del proyecto migratorio de sus padres y, en consecuencia, del suyo. En los *verbatim* que se muestran a continuación, se puede apreciar que los/as alumnos/as piensan que sus padres migraron por temas económicos independientemente del país del que procedan. El primer *verbatim* corresponde a un alumno brasileño:

**Extracto 10:** *Porque en Brasil no tenía trabajo, y aquí, en España, estaban mejor que hoy.* **Entrevista con alumno brasileño, 16 años, Aula de Enlace del Centro Concertado, curso 2012-2013.**

El segundo a uno rumano:

**Extracto 11:** *Para ganar dinero.* **Entrevista con alumno rumano, 12 años, Aula de Enlace del Centro Concertado, curso 2012-2013.**

Una alumna china también nos habló sobre ello:

**Extracto 12:** *Porque mi madre dice que España es mejor que en China. Trabajo muy fácil, pero ahora es muy difícil.* **Entrevista con alumna china, 15 años, Aula de Enlace del Centro Concertado, curso 2012-2013.**

Y, para acabar, un alumno ucraniano nos dice lo siguiente:

**Extracto 13:**

*R: Es más buena vida aquí que en Ucrania.*

*P: ¿Por qué?*

*R: Por trabajo, por el tema financiero.*

**Entrevista con alumno ucraniano, 17 años, Aula de Enlace del Centro Público, curso 2011-2012.**

Vemos que todas las respuestas aluden a razones de tipo económico y laboral, añadiéndose a veces un propósito de mejora formativa. Antes de finalizar este apartado, se puede destacar el matiz que introducen tanto el alumno brasileño como la alumna china cuando dicen que *en España (antes) estaban mejor que hoy* o que *ahora es muy difícil*, en la medida en que ello muestra que algunos/as alumnos/as son conscientes de la crisis económica por la que el país atraviesa en estos últimos años. Es preciso subrayar esto último porque revela, por un lado, que estos chicos/as no desconocen la realidad del lugar donde viven, lo cual es puesto en duda por algunos/as profesores (con expresiones como *estos chinos están aún en China, no están en el Mundo*, de la profesora del Aula de Enlace del Centro Concertado -Registro de observación del 17.5.2012-) y, por otro lado, que no ven este país como *un paraíso*, lo que estereotipadamente forma parte del imaginario colectivo.

### 1.1.2. Volveré a por ti... dentro de unos años

Como ya se ha indicado, en nuestra muestra existe un porcentaje muy alto de padres y madres que migran, solos o juntos, pero antes que sus hijos/as, y luego van en busca de éstos/as para completar la reagrupación familiar. Las familias que migran al completo son minoritarias, como puede comprobarse en la Tabla 5. ¿Cómo se sienten estos chicos/as cuando ven que sus padres se marchan a otro país? El que se presenta a continuación es un testimonio sobre ello de un alumno rumano:

**Extracto 14:** *Cuando era pequeño, tres años, mi madre me dejó con mis abuelos y se fue a España. No sé, me daba pena, (porque) quería ir con mi madre. (...) Lloraba todos los días. (...) Me gustaba (estar) con mi madre; con los abuelos menos.* **Entrevista a alumno rumano, 12 años, Aula de Enlace de Centro Concertado, curso 2012-2013.**

El siguiente *verbatim*, de un alumno brasileño, también refleja ese sentimiento:

**Extracto 15:** *Bueno, el primer año me quedé un poco triste y tal, pero me acostumbré. Luego normal.* **Entrevista a alumno brasileño, 16 años, Aula de Enlace de Centro Concertado, curso 2012-2013.**

Este otro *verbatim*, de una alumna china, es un nuevo ejemplo:

**Extracto 16:** *Yo siempre llorando. Luego no lloraba, muy contenta, porque en China tengo muchos amigos.* **Entrevista a alumna china, 15 años, Aula de Enlace del Centro Concertado, curso 2012-2013.**

Por un lado, están presentes la *tristeza* y la *pena*, que se expresan nítidamente cuando los chicos/as nos hablan de que *lloraban*. Por otro lado, aparece la idea de abandono (*me dejó*), que también se menciona en la tesis doctoral de **Moscoso** (2011a:83-84) y se asocia al miedo a que la madre, el padre o ambos se marchen y no vuelvan más. Algunos/as alumnos/as de aula de enlace aseguran que este sentimiento fue pasajero, que duró las primeras semanas,



los primeros meses, el primer año..., pero que con el tiempo la situación se normalizó: *me acostumbré, luego normal, luego no lloraba*, declaran. Lo que llama la atención en lo que atañe a las familias que migran en dos fases, esto es, antes los progenitores y después los hijos/as, es el margen de tiempo que transcurre desde que los primeros migran hasta que lo hacen los segundos, pudiendo pasar varios años, durante los cuales los/las chicas están sin la presencia del padre, de la madre o de ambos. Se infiere que es el tiempo que éstos tardan en estabilizarse en el nuevo entorno. En la Tabla 6, que se presenta más adelante, quedan reflejados los años que pasaron desde que cada padre y/o madre de nuestra muestra de alumnos/as de aula de enlace migraron hasta que estos últimos lo hicieron a su vez para vivir con ellos en Madrid.

Un alumno ecuatoriano, cuya madre migró teniendo él poca edad, dice –en el siguiente *verbatim*- saber por su abuela que *echaba mucho de menos* a sus padres:

**Extracto 17:** *Mi abuela me cuenta que yo echaba mucho de menos a mis padres. Pero no me gusta recordar ese momento.* **Entrevista a ex-alumno ecuatoriano, 17 años, de aula de diversificación del Centro Concertado, curso 2013-2014.**

A veces, los chicos/as eran muy pequeños cuando sus padres migraron y tienen pocos recuerdos sobre ese momento, otras veces, no les gusta recordarlo. En todo caso, durante las entrevistas éste ha sido un tema difícil y sensible, del cual nos ha costado obtener información.

**TABLA 6: AÑOS QUE TRANSCURREN DESDE QUE LOS PADRES/MADRES MIGRAN HASTA QUE LO HACEN SUS HIJOS /AS (REAGRUPAMIENTO FAMILIAR)**

AÑOS	Madre	Padre	CASOS POR TOTAL DE AÑOS
Menos de 1 año	1 (4,3%)	0 (0%)	1 (4,3%)
De 1 a 3 años	8 (30,7%)	1 (4,3%)	9 (%)
De 4 a 6 años	4 (17,3 %)	0 (0%)	4 (17,3%)
De 7 a 9 años	4 (17,3 %)	2 (8,6%)	6 (26 %)
De 10 a 12 años	2 (4,3%)	4 (17,3%)	6 (21,7 %)
<b>TOTAL POR TIPO DE MIGRACIÓN</b>	19 (69,5%)	7 (30,4%)	26 (100%)

Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas con el alumnado de aula de enlace<sup>12</sup>

Como se puede ver en la Tabla 6, los periodos de tiempo que los chicos/as pasan sin estar viviendo con sus padres o con uno de ellos, y que éstos están en un país diferente del país de origen sin sus hijos/as, son muy grandes, pues son muchos los años que la familia permanece separada. El mayor tramo temporal que se ha registrado es de 12 años, como ocurre en 4 casos (de Ecuador, China, Ucrania y Paquistán), en todos los cuales el padre es el que migró

<sup>12</sup> Del total de las 38 entrevistas, sólo en 26 de ellas obtuvimos la información necesaria para tratar el tema referido en la Tabla 6, es decir, los años que transcurre desde que los padres migran hasta que lo hacen sus hijos/as. Por tanto, en ella no se recogen todos los casos de la Tabla 5.

primero; siendo de 11 años cuando es la madre la que se marchó antes que sus hijos/as, como sucede en un caso (de Ucrania). ¿Qué supone esta espera para los chicos/as? Como se ha podido ver antes a través de algunos fragmentos de entrevistas, los chicos/as declaran que la vivían como una situación rara y triste, pero que con el tiempo se fueron adaptando a ella.

### 1.1.3. El relevo de la crianza: la abuela

Como se ha adelantado en páginas anteriores, tanto en esta investigación como en otros estudios realizados sobre el tema (**Moscoso**, 2011a: 96-106; **Aguirre**, 2009:21; **Carrasco y otros**, 2007:14), se pone de manifiesto que el pariente que queda a cargo de los/las chicos/as, asumiendo funciones de crianza y cuidados mientras los padres están en otro país, suele ser la abuela. Tanto es así que **Moscoso** (2011a:56, 82 ,101) dedica todo un capítulo de sus tesis doctoral, titulado *Abuelas maravillas*, a este personaje. Por su parte, **Aguirre** (2009: 20-25) utiliza la expresión *hijos encargados* para referirse a la situación en la que la madre deja a una pariente, generalmente a la abuela, a cargo de sus hijos/as. De hecho, existe bastante literatura en la que se destaca la importancia de ésta en los proyectos migratorios, así como en la vida de los chicos/as, tal y como se puede ver también en las entrevistas realizadas a los alumnos/as de aula de enlace que han participado en este trabajo. Sin embargo, la mayoría de éstos/as muestran su preferencia de haber vivido con sus padres cuando éstos migraron, antes que con sus abuelos, aunque ello hubiera supuesto estar fuera de su país de origen, lejos de sus amigos y de otros familiares. Dado esto, cabe preguntarse qué experiencia tienen de haber estado a cargo de sus abuelas y no de sus padres. El siguiente *verbatim* muestra los sentimientos de añoranza de un chico ecuatoriano por su abuela, que quedó en el país de origen:

#### Extracto 18:

*P: ¿Cómo te sientes teniendo a los abuelos tan lejos?*

*R: Eso es una mierda. Que la persona con la que te has criado esté allí jode muchísimo, muchísimo (se emociona). Es mi abuela, macho. Es lo único que me jode. Ha estado aquí en España pero hace mucho tiempo, cuando yo era pequeño. Es la madre de mi madre. Pues sí, vino a verme. Eso es lo que más me jode, no tenerla cerca (se entristece). Por ejemplo, todo el mundo dice: "Voy a ver a mi yaya". Ojalá pudiera yo ver a mi yaya, macho.*

**Entrevista a alumno ecuatoriano, 17 años, Aula de Diversificación del Centro Concertado, curso 2013-2014.**

El sentimiento de añoranza de este chico por la persona que le cuidó y la impotencia de saber que está lejos expresan, entre otras cosas, la importancia que le da a su abuela. Es algo que aparece en los discursos de casi todos los alumnos/as inmigrantes entrevistados/as. Los chicos/as, cuando hablan de la partida de sus padres y la vida posterior sin éstos, expresan – como se ha dicho- la tristeza que sintieron por ello. Entre ellos/as, algunos/as manifiestan su

conformidad por haberse quedado con sus abuelos, pues supuso seguir viviendo junto a miembros de su familia, mientras que otros/as aseguran que hubieran preferido estar con sus padres a estar con sus abuelos, aunque ello no implica que no sientan añoranza por éstos/as, especialmente por la abuela, una vez han sido reagrupados. En todo caso, cuando se les pregunta dónde les gusta más vivir, si *allí* con los abuelos o *aquí* con su madre o con su padre o con ambos, la gran mayoría se decanta por residir con sus estos últimos aunque sea en otro país; a pesar de lo cual, coinciden asimismo en declarar que *allí* también eran felices porque tenían amigos/as.

Decir, finalmente, que seis de los/las chicos/as nos han contado que viajaron con sus abuelas para reagruparse con sus padres. Se trata de cuatro casos, en uno de los cuales – correspondiente a tres hermanos<sup>13</sup>-, la abuela regresó al mes a su país de origen, pero en los otros tres sigue viviendo con la familia en el país de acogida, en donde continúa desempeñando la labor de cuidadora que ya realizaba con anterioridad.

#### **1.1.4. Ahora migro yo: Recordando lo que quedó *allí***

Tras lo expuesto, se puede afirmar que la mayoría del alumnado estudiado vive las dos caras del proceso migratorio: la perspectiva de ver partir y la perspectiva de vivir la partida en primera persona. También **Moscoso** (2011a: 8-9) describe este momento de *la partida*, el inicio del proceso migratorio, que comienza con la marcha del padre y/o la madre, pero que para el/la chico/a supone la despedida, el duelo y *los arreglos familiares* (**Moscoso**, 2011a: 89-96; **Lins y Escobar**, 2008: 251), a partir de los cuales, como ya se ha dicho, otros familiares se hacen cargo de él/ella asumiendo las funciones de cuidado y crianza. Posteriormente, en una segunda etapa, el/la chico/a vive su propia migración y el encuentro con su familia o con parte de ésta, pues, en muchas ocasiones, la familia sigue estando dividida tras esta migración bien por cuestiones de divorcio de los padres, permaneciendo *allí* uno de los progenitores, o bien porque se han quedado algunos hermanos/as mayores. Es el caso de Yang, alumna china de 15 años del Centro Concertado (en el curso 2011-2012), que nos cuenta que su madre migró tres años antes que ella a Madrid. *Allí* vivía con dos hermanas y el padre. La hermana mayor era la que cocinaba y desempeñaba el rol de madre en ausencia de ésta. Después Yang migró con una hermana y su padre, pero *allí* aún le quedó la hermana mayor, a la que dice que echa mucho de menos al igual que antes echaba de menos a su madre. Es la historia de un sentimiento dividido entre el *allí* y el *aquí*, indistintamente del país al que le toque ser en cada momento el *allí* o el *aquí*. La experiencia migratoria de Yang es

---

<sup>13</sup> Son cuatro casos porque hay tres hermanos entre esos seis chicos/as. Contabilizamos a estos tres hermanos como un único caso, ya que forman parte de la misma familia y han participado en el mismo proceso migratorio.

ejemplo de muchas otras historias que se resumen en la división de la familia tanto en el país de origen como en el de destino.

A veces el reagrupamiento no es tan fácil e ideal como pudiera parecer a primera vista. Los/as chicos/as vienen de vivir otras circunstancias, fuera del control de sus padres, y ambas partes tienen que asumir y adaptarse a la nueva situación. Según **García Borrego** (2010:75), *la migración no es sólo un viaje geográfico, sino también, y sobre todo, un viaje social, un viaje entre dos puntos generalmente alejados del mundo social*. Tampoco se puede olvidar que estos chicos/as migrantes son adolescentes, es decir, que se han criado y han vivido una infancia en un país con unas costumbres, una cultura y unas identidades diferentes, que han estado escolarizados en un sistema educativo también distinto, y que con la migración deben dejar atrás todo eso. **Funes** (2000:126) asegura que tienen que reconciliarse con su pasado debido a la inestabilidad familiar vivida y producida por el proceso migratorio y que, por otro lado, ahora han de adaptarse a nuevas tensiones generadas por un entorno desconocido, lo que conlleva grandes esfuerzos emocionales.

Ante esta *partida*, ahora de él o de ella, se desarrollan sentimientos entremezclados, como veremos en el siguiente apartado, entre la tristeza de la separación y la alegría del reencuentro, es decir, entre la separación de parte de su familia y el reencuentro con otra parte de la misma. Cuando a los/as chicos/as se les pregunta dónde prefieren vivir, si en Madrid o en su país de origen, la mayoría de ellos afirma que prefiere hacerlo en este último, siendo pocos los que dicen que en los dos sitios o en Madrid. A continuación se recogen algunas de las razones que dan para justificar sus preferencias.

**Extracto 20:** *En Rumania, porque es mi país. Entrevista a alumna rumana, 14 años, Aula de Enlace del Centro Público, curso 2010-2011.*

Frecuentemente aluden al hecho de tener amigos en él (y/o a no tenerlos en Madrid), como declara un alumno originario de Polonia:

**Extracto 21:** *En Polonia, un poco más (...), porque tengo amigos y es más fácil. Entrevista con un alumno polaco, 14 años, Aula de Enlace del Centro Público, curso 2011-2012.*

Lo mismo que otro de Ucrania:

**Extracto 22:** *En Ucrania (...), porque en Ucrania tengo muchos amigos y puedo jugar con amigos al fútbol. Aquí no salgo, sólo estudiar y estar en el trabajo de mi madre. Entrevista con alumno ucraniano, 14 años, Aula de Enlace del Centro Público, curso 2011-2012.*

En un sentido muy parecido se pronuncia una chica de China:

**Extracto 23:** *En China, porque en China tengo muchos amigos y amigas, y puedo jugar fuera. Aquí no juego en la calle. En China sí puedo. Tengo muchos amigos y hablan chino.* **Entrevista con alumna china, 14 años, Aula de Enlace del Centro Público, curso 2010-2011.**

Y, por último, una alumna fundamenta su preferencia por vivir en su país de origen argumentando que su padre, hermanos y otros familiares continúan en Ecuador:

**Extracto 25:** *Allí (en Ecuador), porque están mis hermanos, mi padre y mis hermanas de padre.* **Entrevista con alumna ecuatoriana, 14 años, Aula de Desdoble del Centro Concertado, curso 2011-2012.**

En el primer *verbatim*, la chica usa la expresión *porque es mi país* como razón concluyente en sí misma, lo cual nos sugiere que existe un sentimiento de identidad nacional que funciona como arraigo al país de origen. Por otro lado, en el resto de *verbatim*, los chicos/as suelen dar como razón –como se ha dicho– el hecho de tener *allí* amigos (más amigos o muchos amigos), lo que pone de manifiesto de nuevo la importancia que, a estas edades, tiene el tema de la amistad. También hacen referencia a que en sus países de procedencia salían a jugar a la calle, mientras que aquí no lo pueden hacer, sobreentendiéndose que ello es debido a que no tienen amigos/as. En el último *verbatim* también se puede destacar la importancia de la familia que se queda *allí*. Esta añoranza de los/las amigos/as y de la familia que permanecen en el país de origen sale continuamente en los discursos de estos chicos/as.

**Extracto 26:**

P: ¿Echas de menos algo?

R: *Mis amigos y mi padre. Y es bastante fácil todo. No es como aquí, que estás un poco comprimido.*

**Entrevista con alumno brasileño, 16 años, Aula de Enlace del Centro Concertado, curso 2012-2013.**

Tanto en este último *verbatim* como en uno de los anteriores (el correspondiente al chico polaco) se alude a que la vida *allí* era *más fácil*. Ahora bien, hay que tener en cuenta que cuando afirman esto, lo hacen en un marco discursivo en que reflexionan sobre sus necesidades, que consisten sobre todo en tener amigos/as y poder hablar la lengua materna. Esta idea contrasta con otra que sostiene todo lo contrario: que la vida en España es más fácil. Esta segunda idea se presenta a veces como justificación del proceso migratorio, es decir, que algunos/as chicos/as afirman que sus padres/madres migraron porque la vida *aquí* es *más fácil* de cara a conseguir un trabajo, adquirir determinados bienes, etc.; lo que probablemente les haya llegado a través de los discursos de los/as propios/as padres/madres.

Para tratar otro aspecto de la experiencia migratoria, vamos a centrarnos ahora en las vivencias que relatan los chicos/as cuando hablan sobre sus primeras semanas y meses en el nuevo entorno. A este respecto, encontramos afirmaciones como las siguientes:

**Extracto 27:**

*P: Los primeros días, cuando llegaste a Madrid, ¿cómo fueron?*

*R: No me gustaban, no tenía amigos. Yo vivía en un pueblo. Allí está mi casa y, si bajaba, tenía un río. Todos los días me bañaba con mis amigos en el río. (...) Aquí solo voy a la piscina y al Parque Warner. (...) Horribles (los primeros días en Madrid). No tenía amigos. No podía jugar a nada. No sabía nada de español. Me pasaba todos los días aburrido.*

*P: ¿Qué echas de menos?*

*R: Mis amigos, mi bici, mi moto, mi ordenador, que el de aquí no funciona.*

**Entrevista con alumno rumano, 12 años, Aula de Enlace del Centro Concertado, curso 2012-2013.**

El anterior *verbatim* es sólo un ejemplo de lo que expresan comúnmente los alumnos/as de aula de enlace, si bien éste es quizá uno de los más descriptivos al recoger la mayoría de las ideas que otros chicos/as también manifiestan. Se puede comprobar que vuelve a aparecer la preocupación y el malestar que sienten por no tener amigos. También es visible la añoranza de la casa que tenían en su país de origen: *allí está mi casa*. Esta expresión puede entenderse en un sentido real o metafórico, pero en todo caso apunta a la idea de que allí estaba el hogar. Otros/as chicos/as hacen referencia a lo diferente que es su casa de *aquí* con respecto a la que ocupaban *allí*. Así, una alumna china cuenta que la casa que habitaba en su país de origen era más grande, mientras que *aquí* comparte habitación con su hermana y su madre dado que conviven en el mismo piso con otras dos familias chinas. Estas situaciones suelen ser una medida de ahorro económico y revelan las dificultades de estabilización económica por la que tienen que pasar algunas familias inmigrantes.

En las entrevistas, los chicos/as mencionan igualmente el problema de la lengua, pues el hecho de que no conocerla dificulta la estancia en el nuevo entorno. El alumno rumano del último *verbatim* presentado expone asimismo la añoranza, ya no sólo de determinadas personas, sino de sus cosas, de su pueblo y de su entorno, recordando las costumbres que conllevaba vivir en ese lugar. **Achotegui** (2009:164) subraya ese echar de menos a la familia y a los amigos, la lengua, la cultura (costumbres, religión, valores...), la tierra (colores, paisajes, olores, luminosidad...), etc. como conformador de las experiencias migratorias. La nostalgia por el recuerdo de los paisajes o el clima del país de origen es mencionada asimismo en el trabajo de **Moscoso** (2011a: 40-53), quien afirma que ese recuerdo evoca sensaciones de felicidad a los niños/as estudiados por ella. Los chicos/as de nuestra muestra, principalmente los que vivían en un pueblo o ciudad más pequeña antes de la migración, hacen hincapié también en el cambio que supuso para ellos pasar a vivir en una gran urbe, como es el caso de Madrid, y explicitan su añoranza por su ciudad o su pueblo, el clima, la comida o la lengua de los países de procedencia:

**Extracto 28:** *Es un cambio, porque en Brasil hace calor; aquí no tanto. En Brasil tenía muchos amigos; aquí ahora tengo pocos. (...) Ha sido como diferente, porque en Brasil hablamos como queremos; aquí yo no sé hablar perfecto. (...) En Brasil había más sol.* **Entrevista con alumno brasileño, 16 años, Aula de Enlace del Centro Público, curso 2010-2011.**

En definitiva, el hecho de que ahora sea el/la chico/a quien migre lleva consigo, por un lado, echar de menos lo que se ha dejado atrás y, por otro, una adaptación a la nueva situación, entremezclándose alegrías y tristezas.

### **1.1.5. Entre la tristeza de la separación y la alegría del encuentro**

Como se ha visto, el modelo de migración más común entre las familias de nuestra muestra de alumnos/as no es el que consiste en que todos los familiares migren juntos, sino el que se refiere a un proyecto migratorio que se compone de dos fases: una primera en que alguno de los progenitores migra, quedándose el/la chico/a con la tristeza de ver marchar a su padre, a su madre o a ambos y, de este modo, cómo se separa la familia; y una segunda en la cual el/la chico/a migra también. Él o ella ya formaban parte del proyecto migratorio de sus padres desde el día en que alguno de éstos decidió migrar, pero ahora es él o ella quien vive en primera persona esa experiencia. Según **Moscoso** (2011a:83), cuando conocen la noticia de que *mamá se va*, los niños/as experimentan sentimientos centrados en el miedo al abandono, a permanecer solos y no volver a verla, pero en la fase de su propio *viaje* se sienten *animados y esperanzados*, y esto en dos sentidos: *por el viaje en sí mismo, es decir, por la posibilidad de conocer otros sitios y experimentar nuevas cosas y, además, por el deseo de estar nuevamente junto a sus padres* (**Moscoso**, 2011a:155-156). En definitiva, en los chicos/as se dan a la vez sentimientos contrapuestos: el anhelo del reencuentro con los progenitores, o con uno de ellos, y el temor de la pérdida de las personas (amigos y familiares) que dejan atrás. En otros estudios, como en uno llevado a cabo en Bolivia por la organización *Fe y Alegría* (2010:23), se analizan los sentimientos experimentados por chicos/as bolivianos/as tras la partida de los progenitores a partir de lo que los autores/as califican de *historias de separación*. Por lo que se refiere a nuestra investigación, los chicos/as que han sido entrevistados relatan las experiencias vividas durante el proceso migratorio expresando la felicidad que les supuso el reencuentro con su familia migrada, a la vez que subrayan la tristeza que sintieron a raíz de la separación de lo que hasta entonces eran su hogar, sus amigos y una parte de su familia (abuelos, primos, tíos, hermanos...). Otro estudio, el de **González Calvo** (2005), habla del proceso migratorio como un duelo. A modo de ejemplo, una alumna rumana atestigua a continuación el desconsuelo que acompaña a la separación:



**Extracto 29:** *No quería venir, porque todos los amigos estaban en Rumania, la familia también. No mi madre, mi madre estaba aquí.* [Su madre migró a España dos años antes que ella. Después lo hizo ella con su hermana y su padre, con los que vivía en su país de origen]. **Entrevista con una alumna rumana, 14 años, Aula de Enlace del Centro Público, curso 2010-2011**

La chica no quería venir a España porque en Rumanía quedaban sus amigos y parte de su familia. Por otro lado, la otra cara de la moneda se puede ver en el siguiente *verbatim*, en que una alumna china revela la felicidad que le causó el reencuentro:

**Extracto 30:** *Contenta, porque mi madre estaba aquí y yo en China. Pensaba en mi madre y luego vine aquí con mi madre.* [Su madre migró tres años antes que ella. Después lo hizo ella junto con su padre, con quien vivía en su país de origen]. **Entrevista con alumna China, 13 años, Aula de Enlace del Centro Concertado, curso 2011-2012.**

En estudios como el de **Pedone** (2006:6), se dice que el reencuentro también conlleva una esperanza en la medida en que supone una idealización del país al que se va, del lugar de destino; idealización que se construye a partir de los discursos de los padres y de la recepción de las remesas, y que más tarde se reestructura y se reformula.

#### **1.1.6. Experiencias migratorias antes de llegar a Madrid**

Para entender en qué consiste la experiencia migratoria de los chicos/as que llegan a los centros educativos de Madrid, es relevante destacar que esta ciudad, en algunos casos, no es la primera a la que llegan, aunque España sí sea el primer país al que han migrado. De hecho, entre los chicos/as de nuestra muestra, sólo una alumna ucraniana vivió antes en otro país diferente, concretamente en Portugal. Creemos que ello puede influir en cómo los chicos/as viven su adaptación en los centros escolares de Madrid.

Por otro lado, todos/as alumnos/as originarios de China y escolarizados/as en el Centro Público estuvieron en otra ciudad española antes de llegar a Madrid. Así, dos hermanas, una de 12 años y otra de 15 años, residieron en Barcelona durante un año, y ambas coinciden en contarnos que en el programa educativo en el que las integraron allí, semejante -en su opinión- al *aula de enlace*, sólo les enseñaron catalán y muy poco castellano. Otra alumna de la misma nacionalidad estuvo durante un año en Las Palmas de Gran Canaria, y comenta que en el centro en el que la escolarizaron en esta ciudad se sentía más cómoda que ahora en Madrid, *porque tenía más amigos*. El cuarto caso es de un alumno chino que estuvo durante un curso académico en Valencia, y nos dice que en el centro escolar de este lugar aprendió español y no valenciano, y que en Valencia no estuvo en un aula de enlace, aunque sí tenía un profesor de apoyo que hablaba chino. Por tanto, la población china, al menos la de nuestra muestra, es más dada a la movilidad, pues son los que han migrando más veces. Ahora bien, ¿qué podemos extraer de todas estas vivencias? Pensamos que esta continua movilidad



puede ser un hándicap para que estos chicos/as establezcan relaciones de amistad sólidas, al exigirles un constante *empezar de cero*, es decir, que cuando empiezan a establecer relaciones de amistad estables se marchan a otro lugar y, por tanto, vuelve a repetirse la historia: no tienen amigos y tienen que comenzar de nuevo a conseguirlos. Y, tal vez, el hecho de que los alumnos/as chinos/as, según hemos observado en recreos y prácticas de aula, tengan un círculo relacional más reducido en los centros donde están escolarizados no tenga que ver tan sólo, o simplemente no tenga que ver en absoluto, con la similitud o no de su lengua con el español, ni con los estereotipos que los profesionales de la educación manejan sobre ellos (como que los chinos/as son menos abiertos y menos sociables), sino con otros motivos, como pudiera ser la continua movilidad de un centro a otro, de un barrio a otro, de una ciudad a otra..., lo que conlleva ser siempre alumnos/as recién llegados.

En algunos casos estos chicos/as prefieren sus centros educativos anteriores al que ahora asisten, tal vez porque se habían adaptado a ellos y establecido relaciones de amistad. Esto puede comprobarse en el siguiente extracto de entrevista, en el que una alumna china dice haber tenido más amigos en Barcelona, en donde estuvo anteriormente escolarizada, que los que tiene actualmente en Madrid:

**Extracto 31:**

*P: ¿Dónde te gusta más, aquí en Madrid o en Barcelona?*

*R: Igual, aunque en Barcelona tengo más amigos, aquí no.*

**Entrevista con una alumna china, 12 años, Aula de Enlace de centro Público, curso 2010-2011.**

Y la siguiente alumna china alude al mismo tema haciendo referencia esta vez a un centro escolar de Las Palmas de Gran Canaria:

**Extracto 32:**

*P: ¿Que colegio te gusta más, el de Las Palmas o Madrid?*

*R: Las Palmas (ríe)*

*P: ¿Por qué?*

*R: Porque aquí yo con otros alumnos hablo muy poco y en Las Palmas yo hablaba mucho.*

*P: ¿Y por qué piensas que allí hablabas más y aquí menos?*

*R: No lo sé (ríe). Porque aquí con otros alumnos no hablo mucho y con otros de Las Palmas sí. Aquí no encuentro a nadie.*

**Entrevista con una alumna china, 14 años, Aula de Enlace de centro Público, curso 2010-2011.**

Otro motivo puede estar en el hecho de que aún se estén acomodando al nuevo centro escolar, lo que acentuaría la añoranza por los amigos dejados atrás, en sus países de procedencia y en los centros educativos españoles por los que han pasado antes y, por tanto, también la sensación de que antes estaban mejor que ahora. Por otro lado, cabe preguntarse asimismo qué se les ofrecía antes, en esos centros de otras regiones españolas, y qué se les

ofrece ahora, en los centros madrileños, que pudiera también explicar esa preferencia por los primeros.

Los chicos/as, cuando hablan de los otros centros donde estuvieron escolarizados en otras Comunidades Autónomas, remiten con sus testimonios a diferentes modalidades de atención y adaptación lingüística dirigidas al alumnado inmigrante. Así, algunos hacen referencia, aunque desconociendo sus nombres, a las aulas de acogida del Plan de Acogida del Centro Docente de Cataluña, y/o al Programa de Atención a la Diversidad Idiomática y Cultural (PADIC) de Canarias, que suponen la existencia de espacios específicos de apoyo idiomático para el alumnado no hispanohablante, como sucede con las aulas de enlace de la Comunidad de Madrid, así como aluden al Programa de Acogida al Sistema Educativo (PASE) de la Comunidad Valenciana, donde el apoyo lingüístico tiene menos duración y no se contempla tanto la existencia de un aula específica, sino más bien un apoyo externo con el que se atiende al alumnado, pues éste no puede permanecer fuera de su aula de referencia más de cuatro horas al día. Tal vez por ello un alumno chino, al que se ha hecho mención antes, nos dice que, en el centro en donde estuvo escolarizado en Valencia, no había un aula de enlace (para utilizar la terminología madrileña), sino un profesor de apoyo que, en su caso, sabía chino y sólo le daba clase de español a él, no a otros compañeros a la vez. Estas experiencias previas en otras Comunidades Autónomas, cuando dichas comunidades tienen dos lenguas oficiales, como es el caso de Cataluña o de la Comunidad Valenciana, suponen -según una de las profesoras en cuyas clases realizamos observación- un problema para el/la alumno/a que llega al aula de enlace de Madrid porque, en su opinión, *mezclan vocabulario*. Esta profesora exponía como ejemplo el caso de las alumnas chinas, también mencionadas antes, que estuvieron escolarizadas en un centro de Barcelona. Subrayaba que venían con muy poco nivel de español y *mezclándolo* con el catalán.

Con respecto a cómo describen los propios/as alumnos/as sus experiencias en esos otros programas de atención/inmersión lingüística, lo siguiente es lo que nos dice la chica que estuvo escolarizada en Cataluña:

**Extracto 33:**

*P: Cuéntame sobre tu experiencia en el instituto de Barcelona ¿estuviste en un aula parecida al aula de enlace de aquí?*

*R: Sí, pero era solo una profesora.*

*P: ¿Y qué hacáis en clase?*

*R: Como aquí, estudiar, escribe unas cosas... y si hacías todos los deberes podías jugar un poquito. Pero allí sólo catalán.*

*P: ¿Sólo aprendíais catalán?*

*R: Sí*

P: ¿Y español?

R: No. Nada.

P: ¿Y cuándo llegaste después a Madrid sabías español?

R: Un poquito porque mi mamá me enseñó un poquito.

**Entrevista con alumna china, 12 años, Aula de Enlace, Centro Público, curso 2010-2011.**

Y de este otro modo lo expresa el que estuvo en la Comunidad Valenciana:

**Extracto 34:**

P: ¿Estuviste en Valencia en un aula de enlace como aquí?

R: En Valencia no.

P: ¿No había un aula parecida al aula de enlace de aquí para aprender español?

R: No. Estaba en un aula con más chicos españoles. Solo yo y una china. Y después yo sólo con una profesora que hablaba chino me enseñaba español.

**Entrevista con alumno chino, 17 años, Aula de Enlace, Centro Público, curso 2011-2012.**

Lo que se desprende de los dos *verbatim* anteriores es que los modos como se desarrollan los programas de atención a la diversidad y de inmersión lingüística de Comunidades Autónomas diferentes a la de Madrid<sup>14</sup> son diversos (en aulas con otros inmigrantes, solos, con profesores que hablan la lengua materna del alumno/a, grupos en los que se enseña la lengua de la comunidad como ocurre con el catalán, etc.), pero los cuatro alumnos/as que han vivido esas experiencias lo que recuerdan y valoran es, como se ha dicho, haber tenido más amigos en un centro que en otro, aunque algunos/as también señalan que en Madrid *es más fácil* porque los compañeros/as y profesores/as hablan siempre español y no lo combinan con otra lengua (catalán o valenciano) que tampoco es la suya.

De este modo, las experiencias migratorias de los chicos/as del aula de enlace no se centran siempre en un único viaje ni en un único destino, sino que a veces -como hemos visto a través de algunos relatos- el proceso migratorio se realiza de manera repetida de una ciudad a otra. Estas diversas experiencias migratorias suponen, para acudir a la misma expresión ya utilizada, un continuo *empezar de cero*, romper continuamente con lo que se conoce para empezar de nuevo en lo desconocido, es decir, hacer nuevas amistades, adaptarse a un nuevo entorno, a un nuevo centro, a un nuevo sistema educativo (con o sin aula específica para el aprendizaje del español), a nuevos profesores, a una nueva lengua (con sus respectivos dialectos), etc.

---

<sup>14</sup> Las aulas de inmersión lingüística son llamadas por algunas Comunidades Autónomas como ATAL, es decir, Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (Castilla Segura, 2011; Ortiz Cobo 2011b; Rojas Tejada y otros, 2011; Pegalajar, 2011).

### 1.1.7. Los padres y los padrastros

El proceso de reagrupamiento es un proceso lento, como se refleja en la Tabla 6, expuesta más atrás. En muchos casos, la familia que se forma tras el reagrupamiento es una familia monoparental. **Moscoso** (2011a: 65, 82-86) menciona tres causas para explicarlo: divorcio, fallecimiento de uno de los cónyuges, ser madre soltera. En este estudio, la única causa que los informantes señalan es el divorcio o la separación de los padres, habiéndose dado cuatro casos de separación y/o divorcio, en tres de los cuales el padre y/o la madre han rehecho sus vidas con una nueva pareja. Los chicos/as hablan de: *el novio* o *marido* de su madre o de *la novia* o *mujer* de su padre, y suele ser de procedencia española o latinoamericana. Hemos encontrado pocos casos en que utilicen el término *padrastro* o *madrastra* –aunque también veremos algún ejemplo de ello más adelante-. La siguiente declaración es de un chico ecuatoriano:

**Extracto 35:**

*P: ¿Con quién vives aquí?*

*R: Con mis hermanos y con mi madre, y ahora mismo con el novio de mi madre.*

**Entrevista con alumno ecuatoriano, 16 años, Aula de Diversificación, Centro Público, curso 2011-2012.**

En las entrevistas, el tema del padrastro/madrastra surge sobre todo cuando se les pregunta acerca de quién les ayuda en casa con los deberes, pues aluden a él/ella como la persona que les apoya en esa tarea, principalmente cuando la pareja de la madre o del padre es español/a y, por tanto, les echa una mano con la lengua castellana. Esto mismo es puesto de manifiesto por **Pedone** (2006:12) en lo que se refiere a España, y por **Moscoso** (2011a) en lo que atañe a Alemania. Los siguientes son ejemplos entresacados de las entrevistas realizadas para esta investigación. El primero corresponde a una alumna originaria de Brasil:

**Extracto 36:**

*Tengo un padrastro español y me ayuda.*

**Entrevista con alumna brasileña, 16 años, Aula de Enlace, Centro Público, curso 2011-2012.**

El segundo es de otro alumno de esa misma nacionalidad:

**Extracto 37:**

*P: ¿Y en casa quién te ayuda?*

*R: Mi padre, porque mi madre está en Brasil. Estamos solos los dos. Y a veces la mujer de él me ayuda, pero de vez en cuando (ríe). Ella sabe hablar español, ella es de Paraguay, es paraguaya.*

**Entrevista con alumno brasileño, 16 años, Aula de Enlace, Centro Público, curso 2010-2011.**

Y el tercero recoge las palabras de uno originario de Ucrania:

**Extracto 38:**

P: ¿En casa habláis ucraniano o español?

R: Más ucraniano.

P: ¿Y el español lo utiliza tu madre para hablar contigo alguna vez?

R: Sí, cuando estamos los tres: mamá, yo y su novio.

P: ¿Él no sabe ucraniano?

R: No.

**Entrevista con alumno ucraniano, 17 años, Aula de Enlace, Centro Público, curso 2011-2012.**

Llama la atención la forma que tienen los chicos/as de nombrar a la pareja de su padre o de su madre. En el segundo caso, lo hace refiriéndose a esta pareja como *la mujer de él* (de su padre), es decir, que no destaca el parentesco con él mismo sino sólo con su padre; y eso mismo pasa en el tercer caso, en el que se define a esa pareja como *su novio* (de la madre). En contraste con estas construcciones discursivas, en el primer caso, el uso del término *padraastro* vincula de alguna manera a esa pareja con la chica que habla, no sólo con su madre. Sólo en estas tres ocasiones, de todos los chicos/as entrevistados/as, se hizo referencia a las parejas de los padres y las madres. No tenemos mucha más información sobre el tema, puesto que suele resultar incómodo para los chicos/as hablar de ello, hasta el punto que incluso alguna vez pidieron no hacerlo, petición que se respetó.

Como aseguran **Jociles y Villaamil** (2008: 105-106), el papel que juega el padraastro o la madrastra en la construcción de la maternidad/paternidad dentro de las familias reconstituidas puede variar, reconociéndose tres formas de reconstruir dicha maternidad/paternidad: a) sustitución, b) duplicación y c) evitación. Aunque no tenemos suficientes datos que apoyen la siguiente interpretación, pensamos que en las familias inmigrantes reconstituidas existe una lógica de sustitución, según la cual la madrastra o el padraastro pasa a desempeñar funciones paternas, pues los chicos/as casi siempre hacen referencias a éste/a, como hemos visto en los *verbatim* anteriores, cuando hablan de quien les ayuda en casa con los deberes, con el aprendizaje de español, etc. Ello tal vez puede explicarse por el hecho de que los padres/madres biológicos/as estén en dos países diferentes, y uno de ellos no pueda ejercer su rol de padre/madre al completo debido a la distancia.

## **1.2. LOS CENTROS EDUCATIVOS EN EL PAÍS DE PROCEDENCIA**

Una vez revisados los recuerdos de los chicos/as sobre sus países de origen, vamos a centrarnos ahora en conocer cómo era, desde su perspectiva, su educación en ellos. Para **Moscoso** (2011c), cuando los chicos/as hablan del *allí*, elaboran discursos que dan sentido a los lugares que habitaban, conformando lo que ella llama *mapa simbólico de los espacios*. En este apartado se trata de identificar cómo los alumnos de aula de enlace reconstruyen

retrospectivamente las experiencias en los centros educativos en que estuvieron escolarizados cuando vivían en sus respectivos países de procedencia, es decir, una parte de ese *mapa simbólico de los espacios*.

### 1.2.1. Valoraciones de los centros de procedencia

Cuando a los/as alumnos/as de las aulas de enlace se les pide en las entrevistas que hablen de sus colegios/institutos en los países de origen, la tendencia es a describir éstos con valoraciones comparativas entre el centro educativo de su país de procedencia y el centro actual –de Madrid-. Un ejemplo de ello son declaraciones como: *era más grande que éste, tenía más alumnos, había más recreos*, etc.

Esta idea se ve reflejada en la tabla que mostramos a continuación (Tabla 7), en la cual hemos querido sintetizar sus valoraciones de los centros educativos de procedencia.

**TABLA 7: VALORACIONES DEL ALUMNADO DE AULA DE ENLACE SOBRE SU CENTRO EDUCATIVO DEL PAÍS DE PROCEDENCIA**

Valoraciones de su centro de procedencia	País de procedencia del alumno/a							Total de valoración (% sobre 31)
	China	Rumanía	Polonia	Ucrania	Brasil	Paquistán	Ecuador <sup>15</sup>	
Sacaba más nota <i>allí</i>	0	4	0	1	2	0	0	7 (18,4%)
Recibía una “mala” formación	0	5	0	2	2	0	0	9 (23,6%)
Los profesores/as pegaban <i>allí</i>	1	1	0	0	0	1	0	3 (7,8%)
Era más difícil ( <i>allí</i> )	1	0	0	0	0	0	0	1 (2,6%)
Era más fácil ( <i>allí</i> )	1	0	1	0	1	0	0	3 (7,8%)
No hace valoraciones	6	1	1	0	0	0	0	9 (23,6%)
<b>TOTAL</b>	9	11	2	3	5	1	1	32 (% sobre 38)

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos de las entrevistas hechas a los alumnos<sup>3</sup>

Como se ve en la Tabla 7, hay alumnos/as que hacen valoraciones (positivas o negativas) sobre sus centros educativos en los países de procedencia; otros, en menor número, se centran en describir cómo eran esos centros: más o menos grandes, con comedor o sin él, con más o menos descansos o recreos, etc. En la misma tabla se puede comprobar que a bastantes chicos/as les preocupa el tema de las *notas* y declaran que *allí*, en el país de procedencia, sacaban más nota que *aquí*, en el centro escolar de Madrid. La mayoría de ellos también nos habla de un desencanto con la formación recibida en sus países de procedencia (sus procesos

<sup>15</sup> De los 7 alumnos que compone nuestra muestra de alumnos/as ecuatorianos/as, en esta tabla sólo hemos incluido a una alumna porque ésta hace 5 meses que llegó a Madrid y, por tanto, está en igualdad de condiciones que el resto de alumnos/as registrados en la tabla pertenecientes al aula de enlace, que también llegaron este curso académico, mientras que el resto de alumnos/as ecuatorianos llegaron a Madrid muy pequeños/as (de 3 a 6 años), por lo cual unos/as no tienen recuerdos escolares de Ecuador y otros/as no estuvieron escolarizados. Aun así hemos querido sacar los porcentajes sobre 38 (total de nuestra muestra de alumnado) y no sobre 32.

de enseñanza-aprendizaje, las didácticas del profesorado y otros métodos no didácticos de castigo), tema que desarrollaremos en los siguientes apartados.

### 1.2.2. Los profes de allí y los procesos de enseñanza-aprendizaje

La afirmación *los profes de allí no explican* se recogió en varias entrevistas para hacer alusión a cómo eran sus centros educativos de procedencia. Pero ¿qué quieren decir con *no explican*?, ¿cómo valoran, positiva o negativamente, ese *no explicar*?

**Extracto 39:** *Mi madre dice que aquí estudiar es mejor; sales más preparado. Allí en Ucrania el cole es más... si quieres estudiar, estudias, pero si no, da igual. A los profes les da igual. Aquí los profesores se preocupan más. Entrevista con alumna ucraniana, 13 años, Aula de Enlace del Centro Concertado (curso 2011-2012).*

Dos de los tres alumnos ucranianos que han participado en este estudio manejan una imagen negativa del sistema educativo de Ucrania. Es más, uno ellos piensa que a los profesores en Ucrania *les da igual* que los alumnos/as aprendan o no, pues no se preocupan por ello. En esta misma línea se pronuncian varios chicos/as rumanos/as. Ponemos a continuación dos ejemplos:

**Extracto 40:** *Escriben en la pizarra y tienes que copiar. Si entiendes, bien y si no, también. Entrevista con alumno rumano, 14 años, Aula de Enlace del Centro Público (curso 2010-2011).*

**Extracto 41:** *En Rumania los profesores te dan deberes y ya está. (...) Aquí explican mucho. En Rumania sólo te mandan deberes y explican poco. Aquí mandan pocos deberes. En Rumanía muchos, pero explican poco, te dan dos o tres ejemplos y te mandan los deberes. Allí si no aprendes, gritan. Entrevista con alumno rumano, 12 años, Aula de Enlace del Centro Concertado (curso 2012-2013).*

En general, los chicos/as de origen rumano consideran que los profesores/as que tuvieron en su país de origen explicaban mal o poco, añadiendo que la actitud de éstos era de una cierta despreocupación por el aprendizaje de los alumnos/as. En el primer *verbatim*, el informante expresa además que sus profesores de Rumanía seguían una metodología de enseñanza-aprendizaje que consistía exclusivamente en copiar de la pizarra. Esta misma idea se encuentra expuesta en el segundo *verbatim*, en donde no sólo se insiste en que *explicaban poco*, sino en que sólo mandaban deberes y en gran cantidad. Frente a ello, recalcan que, en sus centros educativos de Madrid, los profesores *explican mucho* y no mandan tantos deberes para casa. Por consiguiente, independientemente del tipo de centro (publico/concertado) en que los chicos/as estén ahora escolarizados, el alumnado de Rumanía y de Ucrania coincide en construir un discurso negativo sobre los profesores y la enseñanza en sus países de procedencia. Aunque esto no ocurre en todos los casos, pues como veremos en el capítulo 6 de este trabajo, un padre rumano valora positivamente la educación allí, así mismo también

lo hace su hija. ¿A qué se debe esta visión negativa en unos casos y positiva en otros (aunque, en general, sea negativa)?, ¿quiénes influyen en esta imagen contrastante que los chicos/as tienen sobre sus centros educativos de procedencia y sobre los actuales? En uno de los casos de nuestra muestra, hemos podido comprobar que se trata de una imagen influida por la madre del chico –extracto 39-, quien le insiste en que los centros en España son mejores. También el discurso del padre rumano, como examinaremos más adelante, coincide con la opinión positiva de su hija. Por otro lado, pensamos que el profesorado que tienen *aquí* también puede estar incidiendo en esta visión.

### 1.2.3. Otras imágenes sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en los países de procedencia

Hemos visto que los alumnos/as de aula de enlace tienden a pensar que sus antiguos profesores no explicaban o no explicaban bien. A continuación se presentan las valoraciones que hacen de otros aspectos del sistema educativo de sus países de origen:

**Extracto 42:** *Los coles en Ucrania no son buenos. En Ucrania hay muchos chicos malos que fuman en el cole, en clase... Es malo, pero hay que pagar mucho. Los colegios allí son pagando, privados. (...) Algunos profesores son buenos pero eso no importa allí. No sé cómo decir. Los privados son buenos.* **Entrevista con alumno ucraniano, 17 años, Aula de Enlace del Centro Público (curso 2011-2012).**

El alumno cuyas palabras se recogen en el anterior *verbatim*, que estuvo escolarizado en un centro público en Ucrania, maneja la idea de que, en su país de procedencia, los centros buenos son los privados, aquellos en los que hay que pagar, no así los públicos. Ahora bien, argumenta esto último haciendo alusión no al profesorado, sino al tipo de alumnado que asiste a ellos pues, para él, *son chicos malos*. Por otro lado, como se refleja tanto en ese *verbatim* como en las categorías sintéticas de la Tabla 7 que recogen valoraciones (sean positivas o negativas) a este respecto, cuando el alumnado de aula de enlace nos habla de los centros educativos del país de procedencia y de la formación recibida *allí*, tiende a construir sus discursos sobre la base de una comparación entre lo que aprendían *allí* y lo que aprenden *aquí*. Ello, que ya se ha subrayado en las páginas anteriores, se aprecia igualmente en otros *verbatim*. Los dos siguientes refieren valoraciones negativas de alumnos brasileños:

**Extracto 43:** *Aquí hay más asignaturas y allí hay pocas. Aprendes poco, solamente lo básico para pasar y aprobar.* **Entrevista con alumno brasileño, 16 años, Aula de Enlace del Centro Público (curso 2010-2011).**

**Extracto 44:** *Tenía muchas asignaturas pero la calidad no era buena. Parecía que no estaban tan preparados (los profesores).* **Entrevista con alumno brasileño, 16 años, Aula de Enlace del Centro Concertado (curso 2012-2013).**



En cambio, otro alumno sugiere una valoración positiva de la educación recibida en Paquistán:

**Extracto 45:** *Porque aquí en España no hay mucho inglés. No hay libro de inglés. La profe escribe en la pizarra y yo copio. Allí cada cinco días hay examen de inglés y urdu.* **Entrevista con alumno paquistaní, 12 años, Aula de Enlace del Centro Público (curso 2011-2012).**

Y la siguiente alumna de Rumanía muestra su propia explicación de por qué ella cree que en su país de origen sacaba más notas que en su centro actual de Madrid:

**Extracto 46:**

*R: La forma de estudiar es diferente porque allí, por ejemplo, sacaba más nota. Aquí son más bajas, pero también porque, por ejemplo, tienes un examen... mañana, por ejemplo, tengo un examen y no he estudiado, pues, se deja para el último día. Entonces, en Rumania tienes que estudiar día a día. Bueno, aquí también.*

*P: ¿Allí te preguntaban todos los días?*

*R: Sí, a veces sí. Te dicen: "Tú no sé qué", y te ponían notas.*

*P: ¿Era como sorpresa, no sabías que día te podían preguntar?*

*R: Sí o te decían que mañana vamos a preguntar y tal y tenías que estudiar. Te levantabas y te decían la lección y tu decías "tal, tal, tal...no sé qué, no sé cuándo", "muy bien, un 8, un 9 ". No escrito, sino oralmente.*

*P: ¿Y cómo aprendías más, con aquella forma o...?*

*R: Yo de la otra creo que aprendía más, aunque aquí es muy fácil aprender, estudiar, pero estudiábamos más. Sabías que tenías que estudiar sí o sí. Aquí sólo estudias para los exámenes un día antes.*

**Entrevista con una alumna rumana de 1º de bachillerato, 17 años, ex - alumna de Aula de Enlace del Centro Público.**

En la Tabla 7 puede verse que el alumnado brasileño, al igual que ocurre con el alumnado rumano y ucraniano, tiende a valorar negativamente la formación que se recibe en su país de origen (se aprendía *lo básico*, sólo de cara a *aprobar*, se dice en uno de los *verbatim*). Bien es cierto que el número de alumnos/as originarios/as de Brasil es pequeño (4, de los cuales 2 son los que emiten valoraciones negativas), por lo que resulta arriesgado generalizar a este respecto; sin embargo, en el caso de los chicos/as rumanos/as -como también puede comprobarse en la Tabla 7- el número de valoraciones negativas sobre la calidad de la formación *allí* es mayor. Pero lo que nos interesa no es tanto la parte estadística, sino los aspectos cualitativos, por ello es por lo que hemos resaltado que el alumnado brasileño y rumano valora negativamente la formación recibida en los centros educativos de las ciudades de origen y la forma en que lo hace. En cambio, en los *verbatim* correspondientes al alumno de Paquistán y a otro de Rumanía, éstos valoran de manera positiva la formación recibida *allí* y basan su valoración en el hecho de que el aprendizaje tuviera un carácter más continuo, siéndolo también la evaluación, lo que les suponía tener que estudiar todos los días.

Estas imágenes de los chicos/as inmigrantes sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en los respectivos países de procedencia nos ayudan, en parte, a entender su valoración de la formación recibida en los centros educativos madrileños, que será tratada más adelante.

#### 1.2.4. Otras didácticas (y no didácticas) de allí

Si se presta atención a las valoraciones recogidas en la Tabla 7, se destaca la percepción que tienen algunos/as alumnos/as sobre la actitud de los profesores en los países de procedencia, ya no sólo por el desinterés hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje, como se ha indicado anteriormente, sino también por recurrir a métodos de disciplina cuestionables desde su punto de vista. Concretamente, tres de los alumnos/as expresan que los profesores pegan y, en otro caso, el entrevistado relata que vivió en primera persona estas experiencias. Los protagonistas de éstas son de Rumanía, Paquistán y China. Sólo son tres casos entre los 29 que constituyen nuestra muestra, pero hemos encontrado que, aun así, el profesorado de los dos centros estudiados (el público y el concertado) sostiene una idea generalizada al respecto, que da por sentado que, en la mayoría de los países de origen de sus alumnos/as inmigrantes, los docentes les pegan. Un alumno de Paquistán afirma al respecto lo siguiente:

**Extracto 47:** *Pegan mucho. Mi profe preguntaba: ¿qué es esto? Si no lo sabes, te pegan. En Paquistán te pegan mucho. Aquí no, nunca.* **Entrevista con un alumno paquistaní, 12 años, Colegio Público (curso 2010-2011).**

Una alumna de China lo dice en estos otros términos:

**Extracto 48:**

*P: ¿Cómo eran tus profes en China?*

*R: No me gustan.*

*P: ¿Por qué?*

*R: Porque.... cuando un poquito muy enfadadas, pegaban.*

*P: ¿Cuando se enfadaban, pegaban?*

*R: Sí, porque en China pueden pegar, aquí no.*

*P: ¿Era habitual que los profes pegasen o fue algo puntual?*

*R: Si no haces los deberes y la profesora está muy enfadada, puede pegar.*

*P: ¿Tú has visto muchas veces pegar?*

*R: Una vez.*

*P: ¿A ti te han pegado alguna vez?*

*R: Sí*

*P: ¿Por qué?*

*R: Porque no hice los deberes.*

*P: ¿Y tú le explicaste por qué no los habías hecho?*

*R: No, no podemos explicar.*

*P: ¿Por qué?*

*R: Porque la profesora estaba muy enfadada. Yo tenía un poquito de miedo y no podía hablar nada.*

**Entrevista con alumna china, 12 años, Aula de Enlace, Colegio Público (curso 2010-2011).**

Y otra alumna, esta vez de Rumanía, lo expresa así:

**Extracto 49:**

*P: ¿Había algún profe que no te gustase?*

*R: Sí, porque estaba pegando con una regla.*

*P: ¿Te pegaba?*

*R: Sí, con una regla en las manos.*

*P: ¿Te dio a ti?*

*R: A mí no, a compañeros.*

*P: ¿Eso lo suelen hacer los profes allí o sólo era ese profe?*

*R: Sólo uno.*

*P: ¿Y cuando se enfadaba...?*

*R: Sí, cuando estaba enfadado, cuando no sabíamos un ejercicio. Estaba muy viejo, tenía 60 años o así. No sé, algo así.*

*P: ¿Vuestro padres hablaban...?*

*R: Sí, pero no podían hacer nada.*

**Entrevista con alumna rumana, 14 años, Aula de Enlace, Colegio Público (curso 2010-2011).**

Podemos ver que estos alumnos/as, los tres escolarizados en el Centro Público, construyen sus discursos de rechazo hacia este tipo de violencia comparándola con lo que ocurre en sus centros actuales en Madrid, en los que, según se desprende de sus discursos, encuentran una seguridad y/o una tranquilidad que antes no tenían. También hay que subrayar que, ante las preguntas que se les hace a dos de las alumnas acerca de si pudieron explicarse ante el profesor o pedir ayuda a sus padres/madres ante la situación de violencia descrita, sus respuestas muestran precisamente su impotencia, es decir, que no podían hacer nada. Por otro lado, este uso de la violencia en las escuelas de *allí* aparece en los discursos que los/as profesores/as del aula de enlace elaboran en las entrevistas, y además encontramos, en las observaciones realizadas en los dos centros educativos estudiados, algunos ejemplos significativos en los que esos/as mismos/as profesores/as aluden a la dureza de trato del profesorado en los países de origen de los/as alumnos/as. El siguiente es uno de ellos:

**Extracto 50:** *Con relación al ejercicio sobre el que acaban de hacer una audición, Juliana (profesora-tutora del aula de enlace) explica a los chicos que los adultos, los profesores, los padres... pueden dar órdenes a los menores, y explica que los menores son ellos y que adultos de la clase, en ese momento, somos ella y yo. Sigue explicando y dice que dar órdenes no implica violencia y que en España los profesores, cuando se enfadan con el alumno, pueden reñir pero no pegar. A continuación pregunta a los alumnos/as si en sus países pegan los profesores. Yuan dice que en China sí, que pegaban con una regla en las manos. Juliana pregunta de nuevo, dirigiéndose al sector de los tres chicos/as rumanos, si en Rumanía pegan. Tatiana dice que no. Luego pregunta a Román si en Brasil pegan y éste dice que no con*

la cabeza. Entonces, Juliana añade que en Marruecos los profesores sí pegan, pero que eso está mal.  
**Registro del 26-11-2010. Aula de Enlace del Colegio Público.**

A continuación se expone otro:

**Extracto 51:** *María (profesora-tutora de aula de enlace) riñe a Yang porque está recostado en la silla y no está sentado derecho con la espalda en el respaldo. María le dice a Yang que se siente bien porque no cree que en China le dejen sentarse así, que por qué aquí lo hace. Una de las alumnas chinas responde: “en China hay que estar siempre bien sentados y con los brazos cruzados sobre la mesa atendiendo al profesor”. Registro del 26-4-2012. Aula de Enlace del Centro Concertado.*

Estos ejemplos extraídos del diario de campo, uno correspondiente al Centro Concertado y el otro al Centro Público, dejan ver el tipo de representaciones que el profesorado maneja acerca de cómo son las prácticas escolares y, sobre todo, disciplinarias en los países de procedencia de los alumnos/as de aula de enlace. Lo que se expresa en las escenas descritas en ambos registros de observación es que las escuelas de China imponen disciplinas muy severas. Sin embargo, esta idea no se refleja en la construcción de la experiencia que los alumnos/as realizan en las entrevistas, puesto que –como se ha indicado– sólo tres de los 29 que fueron entrevistados/as relataron que, en sus países de origen, los profesores pegaban a los alumnos/as; es más, de esos tres, únicamente una alumna es originaria de China, un número exiguo si se tiene en cuenta que son ocho los alumnos/as chinos/as incluidos en la muestra. Por otro lado, si nos fijamos en los dos ejemplos del diario de campo antes expuestos, se puede ver que los profesores/as interpelan a sus alumnos/as a partir de estereotipos sobre las prácticas educativas en los diferentes países de procedencia, lo que abona la hipótesis de que las ideas que los alumnos/as expresan a veces a este respecto, como la de que *es habitual que los profesores peguen a sus alumnos*, y que asumen como propias, recojan en realidad el imaginario de los primeros.

#### **1.2.5. Allí tenía mejores notas**

Otra cuestión recurrente en los discursos a través de los cuales los alumnos/as de aula de enlace reconstruyen su experiencia académica en Madrid en contraste con la que tuvieron en su país de procedencia es el de *las notas*, como se refleja también en la Tabla 7. Es una temática igualmente muy frecuente en los discursos del profesorado de *aquí*, cuya visión predominante apunta a que, en los países de origen de sus alumnos/as inmigrantes, hay menor nivel educativo, siendo la explicación que dan a las bajas notas que ahora obtienen, o al menos más bajas que las que antes obtenían. Esta justificación basada en el bajo nivel académico es más frecuente en su discurso que la de la barrera de la lengua. Se trata de una idea (la de que la formación en los países de procedencia es peor que en España) que parece ser compartida –como se ha visto– por algunos/as alumnos/as inmigrantes, de modo que nos

volvemos a plantear si las imágenes que éstos/as manejan sobre la calidad de la educación en sus países de procedencia son influidas por lo que sus profesores de *aquí* les transmiten al respecto. El caso es que, a lo que respecta a sacar más o menos notas, la mayoría de los alumnos/as de aula de enlace originarios de Rumanía no atribuyen sus mejores calificaciones en sus países de procedencia a un supuesto *nivel educativo más bajo*, como –por el contrario– se desprende de lo que dice el profesorado, sino a un mayor dominio (o a un dominio suficiente) del idioma:

**Extracto 52:**

*P: ¿Cómo recuerdas tu colegio en Rumanía?*

*R: Pues, se parece a éste. No muy diferente, porque está de otra manera, es más grande y hablaba mi lengua y entendía bien. Sacaba más nota porque entendía bien. Aquí (tengo) muchos exámenes y en Rumania hablaba más. En Rumania son pocos exámenes; aquí son más. Entrevista con alumno rumano, 15 años, Aula de Enlace de Centro Público (curso 2010-2011).*

En esta misma línea se pronuncia otro alumno rumano:

**Extracto 53:**

*P: Cuéntame sobre Rumanía. ¿El colegio de Rumanía cómo era?*

*R: Era muy grande, era muy bonito, me gustaba mucho. Y he tenido notas muy altas.*

*P: ¿Notas más altas que aquí?*

*R: Sí, he sacado... la media de todo el año ha sido 9,68.*

*P: ¿Y en este centro?*

*R: Ahora ya no es difícil aquí tampoco, pero antes sí era un poco difícil porque no sabía el idioma, pero ahora ya no.*

*P: ¿Cómo son tus notas ahora?*

*R: Bien, la nota más pequeña es un cuatro.*

**Entrevista con alumno rumano, 11 años, Aula de Enlace del Centro Público, curso 2010-2011.**

El siguiente *verbatim* también corresponde a un alumno Rumanía, que expresa la misma idea que sus anteriores compañeros/as:

**Extracto 54:**

*P: ¿Cómo te van las clases?*

*R: Bien*

*P: ¿Y las notas?*

*R: Sí, más o menos bien. En lengua es más difícil para mí, pero para los españoles que es su lengua, no.*

*P: ¿Las asignaturas que se te dan menos bien es por el español o porque son muy complicadas?*

*R: Por el español, en (otra) lengua es más difícil.*

**Entrevista con alumno rumano, 14 años, Aula de Enlace Centro Público, curso 2010-2011.**

En cambio, el alumno brasileño cuyas palabras se reproducen a continuación es contradictorio en su mensaje puesto que, por un lado, sugiere que en su país de procedencia

se aprende *solamente lo básico para pasar y aprobar* pero, por otro, cuando responde a por qué *allí* le resultaba *más fácil* conseguir buenas notas, lo atribuye sin dudarlo no a lo anterior, sino a conocer la lengua.

**Extracto 55:**

P: *¿Y dónde sentías que aprendes o aprendías más?*

R: *Aquí. Sí, porque aquí hay más asignaturas y allí hay pocas, aprendes poco, solamente lo básico para pasar y aprobar.*

P: *¿Tus notas allí...?*

R: *Eran buenas. De 10, 8, 7 no bajaba y aquí yo he sacado 3.*

P: *¿Dónde te resulta más fácil o más difícil?*

R: *Aquí es más difícil, porque allí yo sé el idioma y aquí no.*

**Entrevista con alumno brasileño, 16 años, Aula de Enlace del Centro Público, curso 2010-2011.**

En suma, los alumnos/as de aula de enlace dan a entender que han sido buenos estudiantes en sus respectivos países de procedencia, y achacan el hecho de que después sus calificaciones hayan bajado al hándicap de la lengua. Es más, tienen la expectativa de que una vez que la dominen como sus compañeros/as hispanohablantes, ya no supondrá un obstáculo para sus aprendizajes. Ahora bien, tanto en el Centro Público como en el Centro Concertado en donde se ha realizado observación participante, los alumnos/as no hispanohablantes, además de acudir al aula de enlace, reciben educación compensatoria mediante los desdobles y las aulas de compensatoria, a través de todo lo cual se busca, al menos declarativamente, que reciban apoyos en Lengua y Matemáticas fuera de sus aulas de referencia porque, según el profesorado, debe ser motivo de compensación no sólo el tener un idioma diferente, sino también el que se trate de alumnos que *vienen* con desfase curricular; lo que se basa en el presupuesto, ya señalado, de que en los países de origen de estos chicos/as el nivel académico es menor. Presupuesto que es constatado igualmente en estudios como el de **Jociles, Franzé y Poveda (2012a, 2012b)** o el de **Franzé (2002)**.

Que el nivel académico es menor en los países de procedencia de los alumnos/as inmigrantes lo piensa así tanto el profesorado del Centro Público como el del Centro Concertado, por lo que hay que aclarar que si todos los *verbatim* antes expuestos pertenecen a alumnos/as del Centro Público, se debe a que los del Centro Concertado no hicieron apenas referencia a sus calificaciones en las entrevistas, lo que se puede explicar a su vez por el hecho de que no estaban tan incorporados a la dinámica académica del centro como los del Centro Público, es decir, iban a muy pocas asignaturas a sus aulas de referencias, de modo que, por ejemplo, a pesar de que a todos se les entrevistó durante el tercer trimestre, los del Centro Concertado no habían sido aún evaluados de las asignaturas que recibían en dichas aulas de referencia (Educación Física, Música, etc.) y no tenían, por tanto, calificaciones de las mismas. Los del

Centro Público, especialmente los rumanos y los brasileños, que eran los que solían estar totalmente incorporados en sus respectivas aulas de referencia en el tercer trimestre, sí que habían sido ya evaluados en casi todas las asignaturas y, en consecuencia, podían desarrollar el tipo de discursos que anteriormente hemos mostrado con extractos de entrevistas.

Esta idea que tienen los chicos/as inmigrantes acerca de que tenían mejores notas en el país de origen que las que obtienen ahora, se ha destacado también en otros estudios (**del Olmo**, 2012: 117; **Moscoso**, 2011a:233;**Franzé**, 2002:180,183). **Moscoso** que, como se ha dicho en otro apartado, estudia a niños/as ecuatorianos migrados tanto a Alemania como a España, sostiene que estos niños/as tienen, en ambos casos, la idea de que *ellos eran mejores estudiantes en Ecuador*. Ahora bien, según manifiesta esta autora, se aprecia una diferencia fundamental en los discursos de los niños/as escolarizados en uno y otro país, pues los que han migrado a Alemania argumentan su menor éxito escolar en el país de destino haciendo referencia a que aún se encuentran en proceso de aprendizaje del alemán, mientras que los que han migrado a España lo hacen apelando a las diferencias de acentos, de tono de voz y a la existencia de palabras distintas en el español que se habla en España con respecto al que se habla en sus países de origen; diferencias a las que también se tienen que acostumbrar. Dando una vuelta de tuerca a estas explicaciones *emic*, también cabe pensar que, al menos en nuestro caso, los alumnos/as de aula de enlace intentan justificar su responsabilidad (o, más bien, su falta de responsabilidad) con respecto a los resultados académicos que piensan que la escuela y sus familias les demandan con el argumento de que el idioma es una barrera que les hace estar en desventaja con relación a sus compañeros hispanohablantes; cuestión que es también subrayada, si no en términos idénticos, sí parecidos, en otras investigaciones sobre alumnos/as inmigrantes, como la llevada a cabo por **del Olmo** (2012: 117). En cuanto a **Poveda, Jociles y Franzé** (2009), sostienen que una opinión corriente entre el profesorado es la que apunta a que el alumnado latinoamericano llega *con un nivel bajísimo*, atribuyéndolo a un desfase entre los sistemas educativos de origen y los de destino. Estos autores comentan que el tema del *desnivel* revela la vigencia en los centros educativos (en este caso, españoles) del valor de los grupos homogéneos. Por ello, los alumnos/as que no responden a lo que los profesores consideran que es *el nivel de la clase* son llevados a menudo a aulas específicas separadas de sus aulas de referencia.

En suma, esta imagen del profesorado sobre los alumnados/as inmigrantes y *su bajo nivel académico*, unido a las calificaciones más bajas que –según ellos mismos reconocen en las entrevistas- obtienen ahora y las dificultades que encuentran en aprender y *seguir la clase* (**Franzé**, 2002) en una lengua recién aprendida y aún poco consolidada... todo ello puede

estar influyendo también en que sientan, al menos en algunos casos, que traían *un nivel más bajo* de sus países de procedencia.

Hasta aquí hemos destacado algunas ideas que forman parte del imaginario del alumnado de aula de enlace sobre su *allí* y su *aquí*, y lo hemos hecho recurriendo, en la mayoría de las ocasiones, a la comparación con lo que se dice en otros estudios. A continuación nos vamos a ocupar de la vida que este alumnado desarrolla en el centro donde está escolarizado, en particular, a su llegada al mismo.

## 2. LLEGADA Y EVOLUCIÓN EN EL CENTRO EDUCATIVO DE MADRID

Hemos analizado las experiencias, vivencias y sentimientos que forman parte del proyecto migratorio de los alumnos/as de aula de enlace, que comienza, en el país de procedencia, con la partida de los padres/madres, de ambos o de uno de ellos, hasta llegar *aquí*, con todas las novedades que esto les supone. Ahora abordaremos cómo es su evolución en el centro en que son escolarizados, en su aula de enlace, en su aula de referencia, en los recreos... y, fuera de los marcos escolares, en su casa y en su barrio.

La incorporación al centro, desde una perspectiva antropológica clásica, puede ser considerada un rito de paso que marca el tránsito a ser *alumno inmigrante*. El primer día de clase conlleva experiencias indelebles para cualquier adolescente, pero más aún para los alumnos/as de aula de enlace, quienes además de incorporarse a un nuevo espacio escolar (el centro y/o la clase), lo hacen a un nuevo país, tal vez también a un nuevo tipo de hábitat (rural/urbano), con la etiqueta añadida de ser *alumnos inmigrantes*, lo cual complejiza su incorporación, como decíamos al principio del capítulo. Algunos estudios (**Poveda, Jociles y Franzé**, 2009:37) exponen que estos alumnos/as pueden encontrar dificultades para sentirse *miembros de pleno derecho* en los centros educativos en donde son escolarizados en los países de acogida, pareciendo que son *visitantes* en éstos. La idea de que son percibidos por los demás como *inmigrantes* aparece en los relatos tanto de los adolescentes que han conformado la muestra de esta investigación como de los que son estudiados en el marco de otros estudios, como el ya citado de **Moscoso** (2011a: 241-245), quien, por otra parte, expone que dichos alumnos/as recién llegados, en este caso, de Ecuador, rechazan el uso de la etiqueta *inmigrantes* para describirse a sí mismos. A este respecto, quisimos conocer cómo entienden y cómo viven los alumnos/as inmigrantes estudiados por nosotros el recibir dicha etiqueta, qué conlleva para su escolarización, para su desarrollo académico o para sus experiencias concretas. Cuando a algunos de ellos se les preguntó si conocían la palabra *inmigrante* y/o si la habían oído, los entrevistados/as respondieron que desconocían el



significado de esa palabra y que no la habían escuchado hasta ahora, por lo cual entendimos que no tenía sentido seguir indagando sobre esta cuestión. Por otro lado, ninguno/a de los chicos/as de aula de enlace que participaron en este estudio (los cuales, obviamente, no hablaban español al llegar a España, al contrario de los estudiados por Moscoso) hizo uso durante las entrevistas de la palabra *inmigrante* para referirse a sí mismos, ni siquiera para rechazar la denominación.

## 2.1. EL AULA DE ENLACE

Los alumnos/as inmigrantes que no son hispanohablantes pasan su primer día en el aula de enlace, y estarán en ella sus próximos meses de escolarización durante un tiempo que variará dependiendo de la evolución de cada uno de ellos. Las aulas de enlace están reguladas, en la Comunidad de Madrid, por el programa educativo de Escuelas de Bienvenida, siendo consideradas un espacio de transición entre la llegada a España del alumno inmigrante que carece de conocimientos de español y la escolarización normalizada en su aula de referencia. Pero más que ser espacios de bienvenida parecen destinadas a agrupar a los chicos/as inmigrantes en un aula donde parece que éstos/as se encuentran en un periodo de *gestación* hasta que estén preparados para ir a sus respectivas aulas de referencia, lo que es decidido por las tutoras de aula de enlace y viene determinado, en principio, por el hecho de que el chico/a de que se trate haya adquirido el nivel necesario en las diferentes competencias de la lengua vehicular y pueda *defenderse* en su aula de referencia. Por tanto, cabe preguntarse: ¿son las aulas de enlace espacios de bienvenida excluyentes? Es una de las cuestiones que se abordará en este apartado.

Por tanto, se prevé una incorporación paulatina del aula de enlace al aula de referencia o, dicho de otro modo, que el/la alumno/a vaya asistiendo poco a poco a las asignaturas impartidas en esta última hasta su completa inserción. Se plantea como un aula temporal, esto es, *de enlace*, como indica su nombre, con la mencionada aula de referencia. Una de las profesoras del aula de enlace del Centro Público la denomina *aula de gestación*, aludiendo a una metáfora similar a la que **del Olmo** (2007: 200-201) asegura que utiliza la profesora del aula de enlace estudiada por ella. Esta profesora, según añade la autora, acude a la expresión *no rompen el cordón umbilical* para referirse al hecho de que, aunque dejen el aula de enlace, vuelven con frecuencia a visitarla y tratan de seguir en contacto con ella. También la profesora mencionada del Centro Público alude con frecuencia a estas visitas del ex-alumnado. El siguiente *verbatim* presenta un ejemplo de ello:

**Extracto 56:** *Ahora tengo rabia porque ya no estoy en el aula de enlace, porque me divertía mucho, me gustaban mucho las profesoras, son muy majas, es que cuando ya me he cambiado de clase y ya me he incorporado en 1º, tenía unas ganas de llorar porque todo el día aquí con ellas, viéndonos...*

P: ¿Las echas de menos?

R: Sí.

P: ¿Y a los compañeros?

R: Sí.

P: ¿Y ahora que ha pasado el tiempo...?

R: Bueno hablamos, nos vemos en el patio, me paso yo algunas veces.

**Entrevista con alumna rumana, 13 años, aula de enlace del Centro Público, curso 2010-2011.**

En el aula de enlace, los alumnos/as adquieren las destrezas orales, escritas, auditivas y comprensivas del español durante un periodo aproximado de un curso académico, que es lo máximo de permanencia en estos programas que se permite, si bien pueden pedirse prórrogas. El aula de enlace será vivida por ellos, durante los primeros meses o incluso durante el primer curso académico en el centro escolar, como un espacio cálido que **del Olmo** (2007:201) compara a *un útero*, que los acoge hasta que están preparados para ir a su aula de referencia. Más adelante veremos que las decisiones de los tutores/as del aula de enlace, en lo que atañe tanto a la incorporación a ésta como a determinar cuándo ha de finalizar el tiempo de *gestación*, varían en cada centro educativo.

Decíamos al inicio de este capítulo que los primeros días en un centro nuevo es para cualquier alumno/a un rito de paso y que esta transición es más compleja cuando los alumnos/as son inmigrantes y no conocen la lengua de su nuevo entorno. Pero ¿cómo describen los alumnos/as inmigrantes estas primeras experiencias en un centro que aún no conocen?

### **2.1.1. Experiencias de los primeros días**

Un aspecto destacable de estos primeros días en el aula de enlace es el *extrañamiento* de los alumnos/as al tener que acudir a un espacio escolar sin saber por qué deben hacerlo y que, en la mayoría de los casos, es desconocido para ellos, en lugar de ir con otros compañeros de su edad y curso. Es un tema que se ha analizado a partir de las respuestas dadas en las entrevistas a las preguntas que se les hizo acerca de esos primeros días, sobre todo acerca de si sabían que iban a un aula de enlace. Hay que tener en cuenta que sólo se les planteó esta pregunta en las últimas entrevistas y, por tanto, en una fase del trabajo de campo en que ya se había observado que era relevante incluir esta cuestión en ellas. La muestra a la que se pudo hacer la pregunta fue de 16 alumnos/as: 7 del Centro Público y otros 9 del Centro Concertado, sobre los cuales se han recogido los datos más significativos en la Tabla 8.

**TABLA 8: DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO DE AULA DE ENLACE SEGÚN SI SABÍA, AL ESCOLARIZARSE, QUE IBA A INCORPORARSE A UN AULA DE ESTAS CARACTERÍSTICAS**

Conocimientos previos del alumnado de aula de enlace sobre su adscripción a ésta	CENTROS		TOTAL (sobre 31) <sup>16</sup>
	Centro Público	Centro Concertado	
SÍ	5	6	11 (35,4%)
NO	2	4	6 (19,3%)
No se le preguntó	11	3	14 (45,1%)
<b>TOTAL de la MUESTRA</b>	7	10	17 (54,8%)

Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas realizadas a alumnos/as de aulas de enlace

La Tabla 8 deja ver que a la mayoría del alumnado tanto del Centro Concertado como del Centro Público –a los que se les hizo la pregunta recogida en dicha tabla- se le había comunicado que iba a ir a un aula de enlace, y había sido informado de ello bien por sus propios padres o, en otras ocasiones, por estar presente el día en que la Orientadora, el Director o el Jefe de Estudios del centro se lo comentó a éstos. Entre estos alumnos/as que sí sabían que asistirían a un aula de enlace, hay dos que nos confesaron que la elección del centro en que están escolarizados no fue arbitraria, sino que fue elegido porque sus padres se informaron de que tenía aula de enlace, si bien tenían el propósito de permanecer en él un solo curso académico y buscar otro más cercano a su barrio. Por otro lado, los que indicaron en las entrevistas que no sabían que acudirían a un aula de enlace, expresaron que se sintieron sorprendidos cuando se les llevó a ésta, pues pensaban que irían a un aula ordinaria con otros compañeros de su curso; además, desconocían lo que era un aula de enlace porque en sus centros de origen no existía. De este modo, supieron que iban a ir a un aula de este tipo el mismo día que comenzaron a asistir a ella.

Nos pareció interesante preguntar sobre este tema a los alumnos/as para conocer, a partir de sus experiencias, cómo se gestionan los programas de bienvenida en cada centro concreto. En congruencia con lo que ellos nos han manifestado, hemos constatado que los profesionales del Departamento de Orientación, cuando nos han hablado sobre el tema, siempre han hecho referencia a que les han comunicado a los padres/madres la existencia de estas aulas orientadas a aprender español, pero nunca que se lo hubieran dicho a los alumnos/as, salvo cuando éstos/as acompañaban a sus padres/madres en el momento de la notificación. Aun así, que el/la alumno/a conociese la existencia el aula de enlace y que iba a ser incorporado a una de ellas no significa que supiese en qué consistía ésta, a no ser que contase con experiencias previas sobre lo que es un aula de inmersión lingüística en otro centro en el que hubiese estado escolarizado –tal y como hemos visto en un apartado anterior-. Ello es lo que se desprende de lo que nos narra un alumno rumano:

<sup>16</sup> Sólo contabilizamos los 31 alumnos/as de aula de enlace entrevistados/as por ser una cuestión dirigida solo a ellos/as.

**Extracto 57:**

*P: ¿Tú sabías que ibas a un aula de enlace cuando llegaste?*

*R: Sí, pero creía que los profesores eran rumanos, los del aula de enlace.*

**Entrevista con alumno rumano, 11 años, aula de enlace del Centro Concertado, curso 2010-2011.**

Un alumno brasileño también habla sobre esto:

**Extracto 58:**

*P: Cuando llegaste el primer día al instituto ¿sabías que ibas al aula de enlace?*

*R: Ya lo sabía.*

*P: ¿Quién te lo dijo?*

*R: El Jefe de Estudios, porque mi madre vino antes; entonces, se lo dijo.*

*P: ¿Tú viniste con ella?*

*R: Sí.*

*P: ¿Qué os contó sobre el aula de enlace?*

*R: Solo que yo tenía que ir al aula de enlace.*

*P: ¿Te explicó por qué y lo que era el aula de enlace?*

*R: Sí.*

*P: ¿Qué te explicó?*

*R: Que era una clase para aprender español.*

*P: ¿Y a ti que te pareció?*

*R: Bien.*

**Entrevista con alumno brasileño, 16 años, aula de enlace del Centro Público, curso 11-12.**

El alumno del primer *verbatim* recién expuesto pensaba que tendría ayuda de traducción gracias a un profesorado que tuviera conocimientos de rumano; sin embargo, como veremos en la Tabla 9, son los propios compañeros originarios del mismo país los que ayudan en esta labor. En cuanto al alumno del segundo *verbatim*, nadie le explicó nada más allá de que el aula sirve para aprender español, que es lo que todos saben después de un par de días en ella, pero no que es, además, una medida compensatoria, como lo recogen los proyectos de atención a la diversidad del Departamento de Orientación.

Por tanto, cabe cuestionarse: ¿debe el/la alumno/a saber que el aula de enlace es también una medida de educación compensatoria? No tanto conocer el término compensatoria, puesto que apunta a una categoría técnica propia de los profesionales de la educación que no tiene por qué ser conocida ni comprendida por el alumno/a, pero sí los objetivos que se persiguen con el programa del aula de enlace, es decir, saber por qué están en ella y para qué, puesto que la mayoría del alumnado nos definió el aula de enlace como un lugar donde aprenden español, y algunos añadían que también daban matemáticas, pero sin tener claro por qué recibían ese tipo de conocimientos y no otros.

Hasta aquí sólo hemos querido tratar si los alumnos/as son informados o no sobre qué son y para qué sirven las aulas de enlaces, para así conocer también qué importancia otorgan los profesionales de la educación a sus puntos de vista. Una vez visto que no son ellos quienes deciden estar o no en el aula de enlace, y que no se les da una información suficiente acerca de para qué están en ella, pasamos ahora a analizar cómo experimentan su estancia en dichas aulas y, en consecuencia, cómo se desarrolla su vida en el centro.

Cuando a un/a alumno/a de aula de enlace se le pregunta qué es o qué hace en el aula de enlace, da respuestas como la siguiente:

**Extracto 59:** *Juliana se dirige al chico brasileño, le pide que me explique lo que es un aula de enlace. Éste me dice: "Donde los niños extranjeros aprendemos español".* **Registro del 26-11-2010. Aula de enlace del Centro Público, curso 2010-2011.**

O como esta otra:

**Extracto 60:** *Pues, que tú allí vas a aprender el español, el castellano... pues, que vas a estudiarlo, a aprender a hablar, a conocer también a gente de otros países, a entender más o menos la cultura.* **Entrevista con alumna rumana, 17 años, ex-alumna de Aula de Enlace del Centro Público, curso 2010-2011.**

Como se puede apreciar en estos *verbatim*, el alumnado siempre hace referencia al aula de enlace como un espacio de castellanización, aunque en él se le imparta también matemáticas. Los profesionales del Departamento de Orientación dan por hecho que, por venir de otros sistemas educativos, su nivel de competencias en lengua y matemáticas es más bajo y hay que compensarlo, como ya se ha indicado en anteriores epígrafes. Seguiremos con este tema en el capítulo dedicado a los profesionales del Departamento de Orientación, pero ahora continuaremos con el análisis de los discursos y las prácticas del alumnado del aula de enlace.

En cuanto a la Tabla 9, que se presenta a continuación, hemos recogido y cuantificado algunas descripciones sobre los primeros días de los chicos/as no hispanohablantes recién llegados al centro. Dicha tabla deja ver que todas las descripciones recogidas, a excepción de tres, son de carácter negativo, en el sentido de que traslucen las dificultades de adaptación experimentadas por los alumnos/as.

**TABLA 9: DESCRIPCIONES DEL ALUMNADO DEL AULA DE ENLACE SOBRE SUS PRIMEROS DÍAS EN EL CENTRO**

Descripciones de los primeros días (expresiones <i>emic</i> )	País de procedencia del alumno/a						Total de valoraciones <sup>17</sup>
	China	Rumanía	Polonia	Ucrania	Brasil	Paquistán	
Tenía miedo	5	1	0	3	0	0	9 (29%)
Estaba nervioso/a	0	1	0	1	1	0	3 (9,6%)
Tenía vergüenza	0	2	0	0	1	0	3 (9,6%)
Estaba muy tímido/a	0	1	0	1	0	0	2 (6,4%)
Estaba triste	3	0	0	0	0	0	3 (9,6%)
Estaba asustado	0	1	0	0	0	0	1 (3,2%)
No entendía nada	1	1	0	1	0	0	3 (9,6%)
Era muy difícil	0	1	1	0	0	0	2 (6,4%)
Raro	0	0	0	0	1	0	1 (3,2%)
Los compañeros de mi país me ayudaron como traductores	0	5	0	0	0	0	5 (16,1%)
Aquí no tenía amigos/ Allí tenía más amigos	6	3	1	1	1	1	13 (41,9%)
No quería aprender español	1	0	0	0	0	0	1 (3,2%)
Estaba contento, me gustaba	0	2	1	0	0	0	3 (9,6%)

Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas realizadas a alumnos de aula de enlace

Algunas de estas descripciones podrían pasar por sentimientos expresados por cualquier alumno/a, inmigrante o no, de aula de enlace o no, acerca de sus primeros días en un centro escolar: nervios, miedo, timidez, vergüenza, no tener amigos, estar triste..., otras son más concretas de alumnos/as no hispanohablantes: *no entendía nada* y *no quería aprender español*. Las hay que vehiculan *tristeza* por la pérdida de lo dejado atrás y *miedo* por haber iniciado algo aún desconocido, sentimientos sobre los que ya hemos hablado en apartados precedentes. Muestran la impotencia y la dificultad de adaptarse a un entorno nuevo en el que no se entiende apenas nada, no sólo la lengua, sino tampoco las costumbres o las maneras de ser y comportarse. Se puede apreciar en alguna ocasión el desinterés por acercarse a lo desconocido porque, a fin de cuentas, ¿quién preguntó a estos chicos/as si querían migrar? Un caso paradigmático es el de un alumno rumano que migra a España con sus tíos, que dice desconocer incluso los motivos de sus padres para que él tuviese que migrar.

De la tabla antes expuesta (Tabla 9), es importante destacar que cinco alumnos/as, todos/as ellos rumanos/as y pertenecientes tanto al Centro Público como al Concertado, declaran que, para superar esos primeros días en el centro, fue muy importante la ayuda recibida de compañeros/as que tenían su mismo origen nacional, quienes hicieron de traductores entre su profesora y ellos. Hay que tener en cuenta que no todos los alumnos/as llegan en septiembre, a principios de curso, así que los que ya están en el aula de enlace apoyan a los recién llegados. Esta valoración por parte del alumnado es congruente con las observaciones que se hicieron durante el trabajo de campo en las aulas de enlace, puesto que se comprobó

<sup>17</sup> Sólo contabilizamos los 31 alumnos/as de aula de enlace entrevistados/as por ser una cuestión dirigida solo a ellos/as.

que los rumanos/as hacían de traductores con sus paisanos, al igual que también lo hacían los chinos/as con los suyos/as, aunque éstos/as no hicieron referencia a ello en las entrevistas, por lo que no queda reflejado en la Tabla 9.

**Extracto 61:**

*P: Cuéntame cuando llegaste al Aula de Enlace, los primeros días.*

*R: Tenía dos chicos de Rumania de los cinco chicos (que éramos), y me ayudaron en lo que no entendía. La primera vez no sabía nada y (ellos) me decían qué significaba. Me ayudaron 2-3 días.*

*P: ¿Te hablaban en rumano?*

*R: Sí, porque español no entendía.*

*P: ¿En clase podías hablar rumano?*

*R: Sí. Ahora hablamos en español porque ahora entiendo.*

*P: ¿Ahora no te dejan?*

*R: No.*

**Entrevista con alumna rumana, 15 años, Aula de Enlace del Centro Público, curso 2010-2011.**

Puede verse, a través del anterior *verbatim*, el apoyo importante que se recibe en los primeros días de clase. También se refleja en él que, en esos días, suele estar permitido hablar en la lengua materna; permiso que va desapareciendo con el tiempo: *en clase sólo se habla español*, le decían a la alumna que protagoniza el referido *verbatim*. De hecho, ésta es una de las frases más repetidas por las dos profesoras de aula de enlace de los dos centros en que hemos hecho observación participante, aunque ellas mismas luego se ayudaban de los alumnos/as más avanzados para comunicarse con los recién llegados y reconocían que no habrían sabido qué hacer con las nuevas incorporaciones si no hubieran contado con su colaboración. Las observaciones realizadas posibilitan inferir que los alumnos/as no se tomaban muy en serio esta restricción impuesta por las profesoras (de no utilizar su lengua materna), ya que aprovechaban cualquier momento para hablar con sus paisanos y a menudo ello desencadenaba un enfado o una riña por parte de aquéllas.

Esta figura del compañero-ayudante-paisano que traduce y ayuda a los recién llegados explicándoles en su lengua materna lo que no entienden nos remite al trabajo de **Martín Rojo** (2012:79-92), quien compara los programas de enseñanza-aprendizaje de educación lingüística del aula de enlace con el programa bilingüe de la ESO, llegando a la conclusión de que siendo igual el objetivo (aprender una segunda lengua), los procedimientos y los métodos son distintos. Mientras que en un aula ordinaria se desarrolla un programa bilingüe inglés-español, en el aula de enlace se implementa un programa monolingüe, pues únicamente se utiliza el español como vía de enseñanza-aprendizaje, considerándolo la sola lengua legítima de instrucción. La autora también aclara que son muy pocas las ocasiones en las que en el aula de enlace se rompe con el monolingüismo. Una de estas ocasiones es la que nosotros

hemos expuesto, cuando el/la compañero/a paisano es el que sirve de traductor y facilita un proceso de enseñanza-aprendizaje bilingüe, de manera que el/la alumno/a que es ayudado por él/ella usa su lengua materna como referencia para adquirir los nuevos conocimientos. Pero esto se da, también en nuestro estudio, muy pocas veces y siempre como una excepción cuando el alumno/a está recién llegado/a.

### 2.1.2. Separados desde el inicio

Una de las críticas que se les ha hecho a las aulas de enlace (**Jociles, Franzé y Poveda, 2012b: 73-74; Cucalón, 2007; Pérez Milans, 2007**) es que potencian la segregación, separando desde el inicio a los alumnos/as no hispanohablantes del resto, esto es, de sus compañeros/as de curso. Incluso cuando van a aulas ordinarias, no a programas especiales, los alumnos/as inmigrantes (hispanohablantes o no) ingresan a menudo en uno o dos cursos inferiores al que les corresponde por su edad, porque se les diagnostica desde el Departamento de Orientación (o se decide desde la Comisión de Escolarización) que tienen desfase curricular por venir de otro sistema educativo diferente al español (**Poveda, Jociles y Franzé, 2009: 72**).

En diferentes estudios (**Moscoso, 2011a:251; Cucalón y del Olmo, 2011: 5; Ortiz Cobo, 2007: 2-3; Franzé, 2002:166-169**) se expone que la separación en el espacio escolar del alumnado perteneciente a minorías étnicas se hace bajo el eufemismo de la *desventaja escolar* y se lleva a cabo por el simple hecho de que este alumnado viene de otro país y de otro sistema educativo, ya se trate de alumnos/as hispanohablantes o no hispanohablantes. Estos estudios también hablan del binomio *déficit-compensación* que se usa para pensar la intervención socio-educativa con el alumnado inmigrante, al igual que se hace con el procedente de entornos socio-culturales desfavorecidos. El prejuicio que identifica al alumnado inmigrante con situaciones de *déficit* (lingüístico, cultural, académico, etc.) es visibilizado también en otros trabajos de investigación, como los de **Jociles, Franzé y Poveda (2012a)**, **Poveda, Jociles y Franzé (2009:21)**, **Franzé (2008: 13; 2001)**, **Morales (2006: 57)**, **Martín Rojo (2008a; 2008b)** o **Besalú (2002:167)**, en los cuales se analiza esta *teoría del déficit* o *cultura de la pobreza*, la cual -como se ha indicado- lleva a pensar la *diferencia* en términos de *déficit* que hay que *compensar*. Esta teoría atribuye el fracaso o bajo rendimiento escolar de los alumnos/as inmigrantes a carencias culturales y/o lingüísticas que caracterizarían la formación recibida en los sistemas educativos de los países de origen y/o en sus propios hogares. Dado esto, el aula de enlace tendría como objetivo *compensar* dichas carencias, siendo los alumnos/as *deficitarios* los que deben adaptarse a la lengua y cultura de la escuela (**Martín Rojo, 2008a, 2008b**).



Según **Cucalón y del Olmo** (2010:5), con esta idea del *déficit se culpa a la víctima*, puesto que se concibe al alumnado inmigrante y a su entorno familiar como carenciales; concepción que es justificada por el profesorado con diferentes argumentaciones: que estos chicos/as no emplean en la casa la lengua vehicular de la escuela, que los padres no se interesan por la educación de sus hijos/as, que tienen extensos horarios de trabajo que les impide estar con ellos/as, que los chicos/as no estudian en casa porque tienen que ayudar a sus padres/madres en los negocios de la familia, etc. Estas ideas, como se verá más a fondo en un capítulo posterior, están presentes en muchas prácticas discursivas del profesorado recogidas en las observaciones realizadas durante el trabajo de campo; y forman parte, además, de diversos dispositivos educativos dirigidos a la atención a la diversidad. Por tanto, el discurso del profesorado se alinea generalmente con la *teoría del déficit*.

En suma, el alumnado no-hispanohablante va al aula de enlace, donde también recibe educación compensatoria, y el hispanohablante es adscrito a una aula de compensatoria (con desdobles de lengua y matemáticas), a un programa de integración o a uno de diversificación, según las medidas de atención a la diversidad de las que disponga cada centro. Ahora bien, volviendo a la idea de *separación*, cabe destacar que el alumnado de aula de enlace permanece aislado en este *islote de bienvenida* (**Pérez Milans**, 2007) puesto que sólo asiste a unas pocas asignaturas del aula de referencia durante casi todo el primer curso académico, situación que, -según exponen diferentes autores- en vez de ayudarles, les perjudica. Como dice **Moscoso** (2011a), el no estar en un aula ordinaria les hace perder un año académico y, además, les lleva a sentirse *fuera de juego* o, como lo expresaría **Franzé** (2002:284), a que ellos piensen que *lo que sabían no valía* dado que, por el simple hecho de venir de otro país, se les considera necesitados de educación compensatoria.

Otros estudios, como el de **García Fernández y otros** (2009:133-136), ponen de manifiesto que los alumnos/as de aula de enlace, salvo en momentos puntuales, sólo establecen lazos de amistad con otros alumnos/as extranjeros/inmigrantes; lo que, desde su punto de vista, es un signo más de la *desconexión* del aula de enlace con respecto al resto del centro. Hemos comprobado que ello se producía asimismo en las dos aulas de enlaces que tuvimos la oportunidad de conocer durante los tres cursos académicos en los realizamos observación en ellas, independientemente de que se tratase del Centro Concertado o del Centro Público. Esta desconexión se proyectaba, por ejemplo, en la ubicación que tenía el aula de enlace en el Centro Concertado, puesto que se encontraba en el pasillo donde se impartían las clases de Primaria, siendo el aula de enlace mixta, es decir, con alumnos de Primaria y de Secundaria; de este modo, los alumnos/as de Secundaria quedaban aislados/as de su etapa, incluso, como se verá más adelante, en los recreos, puesto que éstos tenían lugar en la franja horaria de los

alumnos/as de Educación Primaria. En definitiva, los chicos/as recién llegados/as o, más en concreto, los del aula de enlace, experimentan una separación e, incluso, un distanciamiento con respecto a *los otros*, lo que se refleja también en sus discursos. El siguiente *verbatim* recoge las palabras de una alumna china, la cual habla del distanciamiento que siente con relación a sus nuevos compañeros/as de clase, extrayéndose de su discurso que ello es debido, al menos en parte, a la diferencia de edad. El hecho de que mencione precisamente esto –la diferencia de edad– al rememorar su primer contacto con esos/as compañeros/as indica que, para ella, es algo importante.

**Extracto 62:**

*P: ¿Recuerdas el primer día de alguna de estas clases que fuiste a 1º, con tu curso?, ¿te presentaron a tu grupo?*

*R: Vino Juliana conmigo a 1º C, y yo tenía un poco de miedo y otros compañeros me dicen: “¿Tú cómo te llamas? Y luego... no sé.*

*P: ¿Cómo te sentiste?*

*R: Dije: “Me llamo tal”. Me dice: “¿Cuántos años tienes?”. Catorce le dije, porque en 1º C todos tienen 12 años y yo 14 (ríe).*

**Entrevista con alumna china, 14 años, Aula de Enlace del Centro Público, curso 2010-2011.**

El chico rumano que protagoniza el *verbatim* que se reproduce a continuación nos transmite un sentimiento de inseguridad o, en palabras de **Moscoso** (2011a), un sentirse *fuera de juego*, derivado de no estar completamente integrado en su grupo-clase a pesar de asistir ya a Educación Física con éste.

**Extracto 63:**

*P: ¿Tienes ganas de ir a todas las asignaturas con tu curso (grupo de referencia) el año que viene?*

*R: Tengo miedo de que, si me equivoco, los chicos se rían de mí.*

*P: ¿Los chicos de tu clase se ríen ahora de ti?*

*R: No, pero pueden.*

*P: ¿Lo dices, entonces, porque tú te lo imaginas que puede pasar?*

*R: Sí.*

**Entrevista con un alumno rumano, 12 años, Aula de Enlace del Centro Concertado, curso 2011-2012.**

Los extractos 62 y 63 ponen de manifiesto que los alumnos/as muestran inseguridades con relación a sus compañeros del grupo de referencia (de hecho, en otro apartado, veremos que ésta es una de las justificaciones que algunos/as de ellos dan para no querer pasar definitivamente a él). Creemos que ello se debe a que entran en dichos grupos con retraso, puesto que los primeros meses los pasan en el aula de enlace. En estudios como el de **Cucalón** (2007), se destaca la idea de que el aula de enlace puede llegar a ocasionar una *guetización*, generando núcleos de inmigrantes separados del resto de la población. Es una cuestión sobre

la que no nos vamos a pronunciar en este capítulo, pues aquí sólo nos ocuparemos de conocer, a través de los relatos de los alumnos/as de aula de enlace y a través de la observación de las prácticas desarrolladas en estos espacios escolares, si aquéllos expresan o si en éstas se aprecia la mencionada separación con respecto al resto de compañeros/as. En los siguientes apartados seguiremos reflexionando acerca de las experiencias y vivencias de este alumnado, ya no sólo en lo que se refiere a los primeros días en el nuevo centro educativo, sino igualmente en lo que atañe a su evolución en el aula de enlace, a su incorporación paulatina al aula de referencia, a los recreos y a los lazos de amistad que establecen dentro y fuera del aula.

### 2.1.3. La importancia de los amigos

Si hay un tema que se repite continuamente en los discursos de los chicos/as (como se refleja en la anterior Tabla 9) es la preocupación, por un lado, por los amigos dejados en el país de origen y, por otro, por no tener amigos en el centro actual. Hay que tener en cuenta que, como subrayan **Fernández Enguita, Gaete y Terrén** (2008: 158), *las relaciones interindividuales de amistad y cooperación o relaciones positivas entre pares constituyen una importante fuente de apoyo emocional a las relaciones sociales entre individuos o grupos cultural o racialmente diversos* y, además, que -como señala esta vez **Achotegui** (2009:164)- migrar trae consigo algunos *duelos*, es decir, conlleva echar de menos a personas, cosas y vivencias del país de procedencia: a la familia y a los amigos, la lengua, la cultura (costumbres, religión, valores...), la tierra (colores, paisajes, olores, luminosidad...), etc. Entre esos *duelos*, se encuentra el de dejar a los amigos atrás y, por tanto, el reto de tener que *empezar de cero* y volver a entablar amistades en un contexto donde no se domina la lengua, instrumento casi indispensable para establecer relaciones sociales. Es por ello por lo que, como hemos visto en apartados anteriores, el alumnado de aula de enlace hace hincapié en las entrevistas en que *allí tenía más amigos*, lo que constituye el reverso de la inquietud por no tenerlos aún *aquí*.

Y ello se ve también reflejado en la Tabla 9, donde aparece un ítem que alude a que *aquí no tenía amigos/allí tenía más amigos*, puesto que la mayoría de los chicos/as, independientemente de su nacionalidad, declaran en las entrevistas haberse sentido y/o sentirse apenados por haber dejado a los amigos a causa de su migración. Así lo expresa una chica originaria de Rumanía:

#### Extracto 64:

*Muy mal. Yo no quería venir aquí a España. Tenía mis amigos, el colegio era más fácil. En el colegio no tenía que hablar en español. Entrevista con alumna rumana, 13 años, Aula de Enlace del Centro Concertado, curso 2011-2012.*

El anterior *verbatim* es sólo un ejemplo más de los muchos que evidencian que lo dejado *allí* es añorado por los alumnos/as de aula de enlace: especialmente los amigos, a quienes nombran a veces más que a los familiares que también han quedado en el país de origen. Hay que destacar que hacen referencia asimismo a que les era más cómodo estar *allí* por el hecho de poder hablar en la lengua natal, definiendo la situación que viven actualmente como *un cambio*, una vida *diferente*. Las observaciones llevadas a cabo durante el trabajo de campo nos permiten constatar que, tanto en los recreos como en las clases, es visible la importancia de los lazos de amistad y de compañerismo establecidos entre alumnos/as con el mismo origen nacional.

**Extracto 65:** *Nerea (profesora del aula de enlace) me cuenta que el otro día leyeron juntos la historia de un fantasma que no tenía amigos y buscaba amigos, y que Yang (alumno chino) le había dicho que al fantasma le pasaba igual que a él, que tampoco tiene amigos y quiere amigos. Entonces, Nerea le pregunta a Yang, que está delante: “¿Tienes amigos?”, y éste responde que no. Después Nerea le hace la misma pregunta a Fong (otro alumno chino), que también está delante, y responde no con la cabeza. Nerea le dice que aún llevan poco tiempo en el centro, pero que verán cómo al final de curso tienen muchos amigos. Registro 18. 17-5-12. Aula de Enlace del Centro Concertado.*

Por otro lado, los chicos/as muestran, tanto en las interacciones cotidianas observadas como en las entrevistas, una preocupación por no tener amigos o tener pocos amigos en el actual centro, como hemos puntualizado en varias partes de este capítulo. Cuando los entrevistados hablan de su país de origen y/o del centro educativo en que estaban escolarizados, la mayoría de ellos destacan que, en uno y en otro, tenían más amigos y que lo echan de menos. Ello tal vez tan sólo forma parte de una fase transitoria de estos chicos/as como *alumnos nuevos* y no como *alumnos inmigrantes*. Para comprobar esta idea, tratamos de conocer cómo era la situación de los alumnos/as que habían estado en el aula de enlace en años anteriores. Con relación a ello, tuvimos la oportunidad de entrevistar a dos ex-alumnas, una brasileña y otra rumana, que en el momento de las entrevistas cursaban bachillerato en uno de los centros estudiados<sup>18</sup>. La alumna brasileña decía que no tenía muchos amigos. En cambio, la alumna rumana comentaba que, cuando llegó a España, se preocupaba mucho porque no tenía amigos y solía irse con rumanos, pero que la situación fue cambiando con el tiempo y en la actualidad tenía amigos de todas las nacionalidades.

Decíamos más arriba que la importancia que, en los discursos de los alumnos/as de aula de enlace, adquiere el tener o no amigos/as en el centro escolar podía formar parte de una fase transitoria de estos chicos/as como *alumnos nuevos* y no como *alumnos inmigrantes*. Sobre la base del material etnográfico que hemos recogido, se podría sostener que ambas opciones

---

<sup>18</sup> Estas dos ex-alumnas de aula de enlace son del Centro Público, puesto que no hay etapa de bachillerato en el Centro Concertado.

son válidas para dar cuenta de sus experiencias a comienzos de curso (caracterizadas por la timidez, la vergüenza, el miedo...), pero también que cuando esos discursos se siguen dando después de un año de estar escolarizados, el argumento que hace recaer el peso de la explicación en que son *alumnos nuevos* pierde sentido. Un ejemplo de ello se encuentra en la evolución experimentada por Fong, un alumno chino del Centro Concertado que entró en el aula de enlace en el segundo trimestre del curso 2011-2012 y que entonces, como se constata en el *verbatim* anterior (extracto 65), ya declaraba no tener amigos. El caso es que, en el tercer trimestre del curso 2012-2013, seguía diciendo lo mismo, seguía manifestando que no tenía amigos en su aula de referencia. Cuando le preguntamos que por qué era así, no supo qué respondernos. Sin embargo, la respuesta que nos dio a la pregunta acerca de a cuántas asignaturas asistía en su aula de referencia (sólo a Educación Física), pensamos que es clave para entender esa falta de amigos de la que se lamentaba. Es decir, la situación de Fong no había cambiado sustancialmente un curso después de haber entrado en el centro escolar, pero además en ese tiempo tampoco habían aumentado sus posibilidades de entablar relaciones en su aula de referencia, puesto que al acudir a ella para una sola asignatura, tenía pocas oportunidades de interactuar con sus compañeros/as de clase. En definitiva, cabe concluir –como sostienen otros autores citados más atrás– que el aula de enlace puede llegar a constituir una barrera para que los alumnos/as adscritos a ella logren establecer relaciones de amistad en los centros donde están escolarizados.

#### **2.1.4. ¡Sólo se habla español!**

Las observaciones realizadas permiten constatar el interés –ya comentado anteriormente– que las profesoras de aula de enlace muestran en que sólo se hable español en la clase, no permitiendo a los alumnos/as usar sus lenguas de origen con los compañeros/as de la misma nacionalidad. Durante el trabajo de campo, pudimos observar que se enfadan cuando los chicos hablan entre sí su lengua materna, siendo muy común en las dos aulas de enlace en que hemos llevado a cabo observación participante oír exhortaciones como: “*¡Sólo se habla español!*” o “*¡No se habla chino!*”, por ejemplo.

La excepción, como se ha dicho, tiene lugar en los primeros días de clase, en que sí pueden ser ayudados por esos compañeros/as, quienes hacen las veces de traductores entre los nuevos alumnos/as y las docentes; es decir, la excepción se produce cuando favorece a éstas. Por tanto, es un permiso que va desapareciendo con el tiempo y la frase *¡en clase sólo se habla español!* se convierte en una de las más repetidas por las profesoras de aula de enlace de los dos centros estudiados. Ello es puesto de manifiesto asimismo por otros estudios (**Mijares y Relaño, 2011; García Fernández y otros, 2009: 137**), y es confirmado por lo que los/as

chicos/as nos dicen en las entrevistas, como es el caso de dos alumnas del Centro Público, una china y otra rumana, que se lamentan de que, en el aula de enlace, sólo se les permita usar la lengua española. Como diría **Franzé** (2002:314), prácticas como éstas no son más que *hábitos escolares, disciplinas, formas de estar* en el contexto escolar. Ahora bien, igualmente se pueden considerar relacionadas con el hecho de que la escuela es monocultural y, en estos casos, también monolingüe, es decir, que no tiene en cuenta otras culturas ni otras lenguas ni adopta como principio el relativismo cultural, sino que toma como modelo lo que, en otros estudios (**Jociles**, 2007: 143-144; **Lahire** 2003: 61-71), se califica de *cultura legítima*, a la que habría que añadir, dado el tema que nos ocupa, la *lengua legítima*, que no es otra que la oficial de la escuela, en la que tienen que *sumergirse* los alumnos/as de las aulas de enlace.

### **2.1.5. Experiencia con el aprendizaje del español: proceso fácil para unos y difícil para otros**

Son varios los estudios –**Del Socorro** (2009), **Martín Rojo y otros** (2008), **Ambadiang y García Parejo** (2006), **Ortiz Cobo** (2011b, 2006), **Arenas** (2004), **Muñoz** (1999)- interesados por el proceso de aprendizaje de una segunda lengua no materna, señalando la dificultad que entraña. De hecho, incluso cuando se trata de un mismo idioma, existen diferencias según los países donde se habla que dificultan el entendimiento entre los distintos hablantes, como es el caso del castellano entre alumnos/as españoles/as y latinoamericanos/as –**Ambadiang, Palacios y García Parejo** (2009)-. En este apartado queremos tratar no tanto cómo aprenden el español los/as alumnos/as de aula de enlace, sino sobre todo las experiencias que tienen durante el proceso de enseñanza/aprendizaje del mismo, qué dificultades encuentran en él y si éstas son iguales para todos/as ellos/as.

Las observaciones efectuadas en las dos aulas de enlaces estudiadas posibilitan poner de manifiesto que los ritmos de aprendizaje, como en cualquier otra aula, no son homogéneos, aunque las profesoras traten de conseguir esta homogenización de la clase. Centrándonos en el Centro Concertado, podemos destacar los siguientes casos que revelan la falta de homogeneidad a este respecto. Así, por un lado, había tres hermanos rumanos (Eneida, de 13 años, y los gemelos, de 12) a quienes conocimos en su segundo día de permanencia en el aula de enlace. No sabían nada de español y a la semana siguiente, cuando volvimos a dicho aula, ya hablaban en este idioma construyendo frases simples pero haciéndose comprender. Otro ejemplo, distinto al anterior, es el de dos hermanos chinos, Yau (de 6 años) y Yang (de 11), ambos llegados medio mes antes que los hermanos rumanos antes mencionados. También fuimos testigos de sus primeros días en este espacio escolar. A final de curso su expresión oral y escrita era menos fluida que la de aquellos otros a pesar de haber cursado exactamente las mismas asignaturas en el aula de referencia: Educación Física, Música y Educación

Plástica. Estos fueron dos casos que pudimos seguir desde el inicio. Ahora bien, conocimos otros tanto en el Centro Público como en el Privado, si bien en un momento en que ya estaban avanzados en sus procesos de aprendizaje, y en todos ellos, a final de curso, los chicos/as rumanos/as habían adquirido más competencias en español que los de origen chino; lo que, en congruencia con lo que ellos mismos/as nos exponen, vendría a confirmar que el aprendizaje del español es más fácil, o más rápidamente adquirido, por unos/as que por otros/as.

Por tanto, coincide lo observado con lo que los propios/as alumnos/as declaran. Ahora bien, de dar por confirmada la idea de que los alumnos/as rumanos adquieren antes las competencias para hablar español que los de origen chino, cabe preguntarse por qué sucede así. La primera hipótesis que se puede barajar a este respecto es que el *anclaje*<sup>19</sup> –término utilizado por Ausubel (2002, 1968, 1963, 1960) en su teoría del aprendizaje significativo– entre dos idiomas con una misma raíz lingüística es más natural que cuando las lenguas no tienen esa raíz común. Pero es posible que haya también otras razones que lo expliquen. Y para intentar encontrarlas decidimos contrastar otras observaciones llevadas a cabo durante el trabajo de campo con las valoraciones que los propios/as alumnos/as de aula de enlace hacen, en concreto, acerca de lo fácil/difícil que les resulta el proceso de aprender español. Los/as alumnos/as de una misma nacionalidad tienden a hacer la misma valoración de ello, de tal modo que se puede afirmar, por ejemplo, que la mayoría del alumnado brasileño y la totalidad del rumano lo ven fácil mientras que la totalidad del chino dice que es difícil. La Tabla 10 refleja estas valoraciones:

**TABLA 10: VALORACIONES DE LOS ALUMNOS/AS DE AULA DE ENLACE ACERCA DE LO “FÁCIL/DIFÍCIL” QUE RESULTA APRENDER ESPAÑOL<sup>20</sup>**

Valoraciones del alumnado sobre aprender español	País de procedencia del alumno						Total de alumnos/as por valoraciones
	China	Rumanía	Polonia	Ucrania	Brasil	Paquistán	
FÁCIL	0	7	0	0	2	1	10
DIFÍCIL	5	0	1	1	1	0	8
NO S/C	4	4	1	2	2	0	13
TOTAL	9	11	2	3	5	1	31

Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas realizadas a los alumnos/as.

A continuación se presentan algunas declaraciones de quienes lo califican de fácil. La primera corresponde a un chico rumano:

<sup>19</sup> La idea de anclaje se refiere, expresado de forma resumida, a que un conocimiento nuevo, para ser adquirido, toma como referencia un conocimiento previo que ya tenga adquirido el sujeto.

<sup>20</sup> El alumnado ecuatoriano no ha sido considerado para la elaboración de esta tabla, puesto que el ítem sólo es válido para el no hispanohablante. Debido a ello, el total no es de 38, sino de 31 alumnos/as.



**Extracto 66:** *No sé cómo decir. Después de un mes empezaba a hablar. No muy bien, pero bastante. Estaba viendo muchas pelis en español, miraba la TV, mi madre hablaba conmigo en español....* **Entrevista con alumno rumano, 13 años, aula de enlace del Centro Concertado, curso 2011-2012.**

La segunda a una chica rumana:

**Extracto 67:** *Yo en Rumanía sabía un poquito de español, por las telenovelas. Aprendí muy rápido y muy bien.* **Entrevista con alumna rumana, 17 años, 1º de bachillerato, exalumna de aula de enlace. Centro Público.**

Y la tercera a otra chica originaria del mismo país:

**Extracto 68:** *Los chinos tienen más de nueve meses, y no saben, y yo en tres meses ya hablo.* **Entrevista con alumna rumano, 13 años, aula de enlace del Centro Concertado, curso 2011-2012.**

En los dos primeros *verbatim* se hace referencia a la televisión como un medio de apoyo importante en el proceso de aprendizaje del nuevo idioma, y también en los dos se destaca la rapidez con que estos alumnos/as adquirieron la destreza necesaria para usarlo. En cuanto al tercer *verbatim*, es significativo que se compare la rapidez con que los rumanos (en este caso, representados por la chica que hace la comparación) aprenden a hablar español y la lentitud que, en su opinión, caracteriza a los alumnos/as chinos/as. Esta misma idea es sostenida por los profesores tanto del Centro Público como del Centro Privado donde hemos realizado trabajo de campo, por lo que cabe preguntarse hasta qué punto los alumnos/as la comparten de manera autónoma -por así decirlo- o, por el contrario, el discurso de éstos/as está influenciado por los profesores/as, como hemos visto que ocurre con otros aspectos de sus experiencias en la escuela.

Otros alumnos/as de aula de enlace, en cambio, declaran en las entrevistas que les resulta (o les ha resultado) difícil aprender el nuevo idioma. Es más, las palabras del chico ucraniano que se reproducen en el siguiente *verbatim* dejan ver que la dificultad para aprender español es un obstáculo para que estos chicos/as puedan sentirse cómodos en el nuevo entorno.

**Extracto 69:**

*R: Pensaba que era menos difícil el español, porque cuando no estaba en España, pensaba que el español no era tan difícil, pero cuando llegué vi que sí era difícil. No quería estar aquí.*

*P: ¿Por qué?*

*R: Porque era muy difícil.*

*P: (...) ¿Cuándo te empezaste a sentir cómodo?*

*R: Creo que cuando ya llevaba aquí cuatro meses y ya hablaba cada vez más y más.* **Entrevista con alumno ucraniano, 17 años, Aula de Enlace, Centro Público, curso 2011-2012.**



Cabe preguntarse ahora acerca de cuáles son los motivos que los alumnos/as de aula de enlace dan para justificar que el aprendizaje del español como segunda lengua les es (o les ha sido) *fácil* o *difícil*. Éstas son algunas respuestas de chicos/as nacidos en Rumanía:

**Extracto 70:** *Era muy difícil. Por ejemplo, el alfabeto no es difícil, pero en mi lengua tengo más letras y algunas no están aquí. Es diferente, un poco diferente.* **Entrevista con alumno rumano, 14 años, aula de enlace del Centro Público, curso 2010-2011.**

**Extracto 71:** *Es fácil porque muchas palabras son iguales en rumano.* **Entrevista con alumno rumano, 12 años, aula de enlace del Centro Concertado, curso 2011-2012.**

**Extracto 72:** *Es fácil, porque aprendo rápido. El rumano... no es lo mismo, pero se parece.* **Entrevista con alumno rumano, 12 años, aula de enlace del Centro Concertado, curso 2012-2013.**

Y esta otra es de uno nacido en Brasil:

**Extracto 73:** *Sí se parece un poco, pero no sabía nada. Pero luego, con una semana, estaba hablando con las profesoras y todos.* **Entrevista con alumno brasileño, 16 años, aula de enlace del Centro Público, curso 2010-2011.**

Como se puede comprobar, tanto en estos últimos *vertatim* como en algunos de los anteriores, los alumnos/as de aula de enlace justifican la facilidad o la dificultad del aprendizaje de la lengua española estableciendo una comparación entre ésta y su lengua materna, esto es, en función de si *se parece* o, por lo contrario, es *diferente/distinta*. Sobre la base de estas dos categorías, el alumnado rumano y brasileño, con alguna excepción, afirma que el motivo por el que es fácil aprender español radica en que su lengua materna *es parecida*. El resto de alumnos/as, de otras nacionalidades, no se pronuncia a este respecto en las entrevistas que les hicimos, por lo que desconocemos su posicionamiento en este sentido .

Por tanto, si tomamos en consideración lo que expresan los alumnos/as brasileños/as y rumanos/as, podría hipotetizarse que la facilidad para el aprendizaje del español depende de la cercanía que hay entre esta lengua y la materna, de que ambas sean lenguas latinas, mientras que los chinos/as lo encuentran muy difícil por tratarse de una lengua indoeuropea muy alejada de la suya. Ello va en la misma línea que la primera hipótesis barajada con respecto al tema, de la que no se diferencia salvo en los términos utilizados. En este trabajo no se entrará en analizar este tipo de hipótesis, en las que son competentes otras disciplinas, como la lingüística. Sí se buscará, en cambio, delinear un conjunto de explicaciones que puedan dar cuenta de por qué el dominio de la nueva lengua es más fácil para los alumnos/as de unas procedencias que para los de otras. Para ello cabe manejar también otras hipótesis como, por ejemplo, la que apunta a la existencia o inexistencia de *anclaje* entre los aprendizajes nuevos y los que ya tenían los alumnos/as de aula de enlace, pero ya no en el

sentido –tratado hace un momento- de que haya una mayor o menor cercanía entre unos y otros, sino de que los conocimientos previos de esos/as alumnos/as sean o no tenidos en cuenta por los/as docentes para crear un puente entre ellos y los nuevos que han de adquirir, como también se plantea en otros estudios (**García Parejo, Pérez Milans y Patiño, 2008: 60-71**). A una falta de *anclaje* de este segundo tipo hace referencia la frase- ya referida en este trabajo- de *lo que sabía no valía* (**Franzé, 2002**), que expresa que los alumnos/as sienten que los saberes que han adquirido en su país de origen no les valen en el nuevo entorno y/o que sus profesores/as no los valoran. Según afirman tanto **Franzé (2002)** como **Moscoso (2011a: 9)** o **Cucalón y del Olmo 2010:225**), el profesorado no toma en consideración que el alumnado no parte de la ignorancia de saberes escolares, puesto que ha estado escolarizado en sus países de procedencia. Por ello, estas autoras aseguran que los conocimientos escolares que este alumnado trae consigo son deslegitimados en los centros educativos a los que llegan en España. Esta deslegitimación de cualquier saber que no sea el de la cultura legítima vehiculada por el sistema educativo de los países de acogida se plasma en sentimientos de minusvaloración que los alumnos/as de aula de enlace expresan a través de frases como la referida más arriba. Sin embargo, los profesores (o, al menos, algunos de ellos) lo exponen en otros términos, y aluden al hecho de que entre la cultura escolar y la cultura del país de procedencia no haya *un referente cultural común*, al ser los alumnos/as de diversas procedencias étnico-nacionales. Esta idea, es decir, la de que la inexistencia de *un referente cultural común* dificulta el proceso de enseñanza-aprendizaje del español, que forma parte del imaginario del profesorado, la trataremos en el capítulo siguiente, en el apartado dedicado a los discursos y representaciones de los profesionales de la educación. Otra hipótesis, que elaboramos a partir de ciertas observaciones efectuadas durante el trabajo de campo y que tal vez puede también contribuir a comprender la dificultad/facilidad que los alumnos/as tienen a la hora de aprender español, hace referencia al propio material didáctico que se utiliza en el aula de enlace. En la del Centro Público el libro utilizado se llamaba *Llave Maestra*<sup>21</sup>, de la editorial Santillana, especialmente dirigido al aprendizaje de español en estos espacios de inmersión lingüística.

Tanto este libro como el de la editorial Anaya titulado *Sueña*, con el que también se trabajaba en el referido centro, iban acompañados de CDs. El que llevaba por título *Llave Maestra* contenía actividades para desarrollar cuatro destrezas: comprensión oral, comprensión

---

<sup>21</sup> En la portada del libro aparecen chicos y chicas jóvenes con rasgos genotípicos distintos que nos da a entender que son un grupo de chicos/as de diferentes orígenes. Todos salen sonrientes. Y bajo el nombre *Llave Maestra* aparece el subtítulo de *español como segunda lengua*. Hemos decidido describir la portada en vez de mostrar una imagen de ésta para evitar posibles problemas con los derechos de uso de las imágenes de editoriales comerciales.

escrita, expresión oral y expresión escrita, así como para tratar contenidos curriculares de distintas áreas (Lengua Castellana, Matemáticas y Conocimiento del Medio). Ahora bien, estos libros eran, de hecho, poco utilizados en las clases del Centro Público, para cuya impartición las profesoras preferían recurrir a juegos, videos o fotocopias con textos y/o problemas matemáticos.

En el Centro Concertado tenían lugar menos actividades lúdicas y se recurría principalmente a libros; así, dependiendo del nivel con el que, según las profesoras, llegaba cada alumno, empezaban o no con *cartillas de lectura* (orientadas a alumnos/as nativos que están aprendiendo a leer). Apoyándose en éstas, enseñaban español trabajando con las vocales o con lecturas iconográficas (en las que las palabras son sustituidas por dibujos). En una ocasión, Nerea, una de las profesoras de este aula de enlace, estaba leyendo con Fong (alumno chino de 13 años), y pudimos observar que en *la cartilla de lectura* aparecía un dibujo de un chino para sustituir la palabra homónima. El dibujo era parecido a éste:

**Imagen 4: Ejemplo de imagen estereotipada de un chino en un libro de lectura del aula de enlace**



Fuente: Internet

La profesora recurría a estos materiales a pesar de que reconocía que las cartillas que usaba estaban anticuadas y que vehiculaban imágenes sexistas y estereotipos culturales, cuestión en la que son más cuidadosos los métodos pedagógicos actuales. De este modo, *la cartilla* mencionada no sólo estaba dirigida a españoles (por lo que los alumnos/as de aula de enlace solían traducir lo leído a su lengua materna), sino que contenía imágenes estereotipadas sobre sus países y culturas de origen. A este respecto, pensamos que el recurso a materiales didácticos inadecuados puede dificultar el proceso de aprendizaje de un nuevo idioma.

Después de las *cartillas*, la profesora trabajaba con un libro para el aprendizaje de español nivel A1 llamado *ELE Actual*<sup>22</sup>. Según decía, era un libro muy complicado para trabajar con él con alumnos/as adolescentes, que venían sin ningún conocimiento de español, y que ese tipo

<sup>22</sup> En la portada del libro aparece un paisaje perteneciente a Sevilla, y una escultura de Eduardo Chillida próxima al puente de Triana. Aunque en una primera vista parezca que no existe referencia, al menos explícita, a ser un libro dirigido a inmigrantes, como en el caso del libro del Centro Público que aparecen chicos de diversas nacionalidades, existe un pequeño guiño a la diversidad cultural, ya que el nombre de la obra es *Monumento a la Tolerancia* (como homenaje a la convivencia de judíos, árabes y cristianos en el pasado en Sevilla). Así mismo, el título principal es *ELE Actual* –nivel A1– y como subtítulo aparece: *Español para extranjeros*, apareciendo esta vez una referencia directa a quién/quienes va dirigido el libro.

de libros estaba orientado a adultos. A mi pregunta sobre si existían libros adaptados para trabajar en la escuela en las etapas de Educación Primaria y Educación Secundaria, me respondió que no. Lo cual no es así, puesto que sí existe este tipo de material que, además, como ya se ha comentado, es utilizado en el aula de enlace del Centro Público.

Por otro lado, pudimos comprobar asimismo que una valoración positiva de la lengua (y/o de la cultura) de origen de los alumnos/as de aula de enlace por parte del profesorado puede constituir un estímulo para el aprendizaje de la nueva lengua. Así, las profesoras del aula de enlace, sobre todo las del Centro Concertado, intentaban en ocasiones usar expresiones propias de la lengua materna de los alumnos/as (por ejemplo, decirles *¡muy bien!* en chino) y/o hacían referencia a costumbres o a otros aspectos de sus países de origen, y ellos respondían con entusiasmo a la iniciativa hablando de sí mismos con las profesoras (cuando otras veces se mostraban tímidos y callados), relajándose y sintiéndose cómodos. Pensamos, por tanto, que cuando el alumno/a siente que se le reconoce o se valora lo que conoce (su lengua, su cultura, sus costumbres...), ello constituye un reforzamiento positivo para la adquisición de nuevos conocimientos.

Hay que tener en cuenta, por último, que la mayor o menor dificultad que tengan (o que se contribuye a que tengan) para aprender el nuevo idioma va a incidir en el desarrollo social de los alumnos/as en su nuevo entorno. Según estudios como los de **Etxeberría y Elosegui**, (2010: 240; 2009: 24) u **Ortiz Cobo** (2007:2; 2006: 107), el aprendizaje de la lengua vehicular de la escuela (de la L2) es un instrumento-clave que facilita la integración. Veamos algunos ejemplos de ello extraídos de las entrevistas, el primero correspondiente a un alumno rumano:

**Extracto 74:** *No hablo en mi clase (aula de referencia) porque tengo miedo de equivocarme.* **Entrevista con alumno rumano, 12 años, aula de enlace del Centro Concertado, curso 2011-2012.**

Y el segundo a una alumna china:

**Extracto 75:**

*R: Yo no sé nada y tengo miedo con otras personas. Sólo quiero (hablar) con Román (alumno brasileño de aula de enlace).*

*P: ¿Por qué tienes miedo?*

*R: Porque en 1º C yo tengo mucho miedo.*

*P: ¿Pero tienes miedo por qué?*

*R: No sé. En 1º no me gusta hablar.*

**Entrevista con alumna china, 12 años, aula de enlace del Centro Público, curso 2010-2011.**

Los alumnos/as confiesen que tienen *miedo* a acercarse a sus compañeros/as de aula de referencia, debido a que se sienten inseguros a la hora de expresarse en español. En apartados sucesivos seguiremos viendo ejemplos de este *miedo* cuando analicemos por qué hay algunos/as que prefieren estar en el aula de enlace y no ir al aula de referencia.

## **2.2. DEL AULA DE ENLACE AL AULA DE REFERENCIA**

Existe un segundo rito de paso importante para el alumno inmigrante. El primero, tal como indicábamos más atrás, es su incorporación al centro; el segundo consiste en dejar su *isla* (expresión utilizada por **Pérez Milans** 2007, como ya se ha dicho, para designar el aula de enlace), en la que está *aislado* con respecto a los demás alumnos/as del centro escolar, para incorporarse poco a poco al aula de referencia, en la que muchos de ellos se sentirán como en *un islote*.

### **2.2.1. Aula de enlace, ¿aula de bienvenida?**

Durante los años de trabajo de campo he tenido la oportunidad de ver la incorporación de alumnos/as recién llegados/as al aula de enlace y cómo es el proceso que experimentan después. Durante el curso 2011-2012, en el mes de marzo, estuve presente la mañana en que se incorporó un chico de Bangladés al aula de enlace del Centro Público. Parecía que no sabía nada de español. La profesora le preguntó en inglés, lengua que parecía entender, cómo se llamaba, de dónde venía... y algunos otros datos básicos. Lo presentó a sus compañeros/as de clase y éstos, a su vez, se presentaron al nuevo alumno diciendo de dónde eran y cómo se llamaban. Durante la primera hora, la clase siguió su curso habitual, pero en la segunda hora, aprovechando que yo estaba en la clase, la profesora me pidió que me quedara con él haciendo una actividad con el ordenador mientras que ella atendía al resto del grupo. Esta actividad consistía en que el alumno indicara si determinadas palabras se escribían con b/v, g/j, r/rr, y/ll. Ella le explicaba en español lo que tenía que hacer y, en ocasiones, ayudándose también del inglés. El alumno realizaba la actividad mecánicamente, de modo que no se podía saber si entendía realmente lo que estaba haciendo o respondía al azar. Cuando terminó de atender al resto de los alumnos/as, la profesora se acercó a nosotros y le apuntó al chico en el cuaderno un enlace de Internet para que trabajara en casa con actividades interactivas, dándole asimismo un CD (de audiciones del libro *Sueña*) para que lo grabara y lo escuchara en casa. Sonó la sirena. La profesora le pidió a un par de chicos del aula de enlace que permanecieran con él a la hora del recreo.

Ante todo esto, cabe preguntarse ¿dónde están, en estos casos, las actuaciones de los planes de acogida, o de bienvenida, del alumnado inmigrante? Las observaciones realizadas ponen

de manifiesto que las profesoras de aula de enlace, para acoger a los alumnos/as inmigrantes que no hablaban español en su primer día en el centro, actúan de forma improvisada. Esta paradoja de los espacios de bienvenida también es trabajada por **Carrasco, Pámies y Narciso** (2011). El caso es que escenas como la descrita, con lo que conllevan de aislamiento de los alumnos/as recién llegados con relación a los grupos-clase, de falta de atención por parte de los profesores/as<sup>23</sup> y de tener que enfrentarse prácticamente solos a un entorno nuevo, hacen comprensible que relaten experiencias sobre los primeros días de clase como las recogidas en la Tabla 1, y que condensan con expresiones como *tenía miedo, estaba asustado o no entendía nada*.

### 2.2.2. Priorización de los saberes

Sea en el aula de enlace o en el aula de referencia, se da prioridad a unos saberes sobre otros. En el aula de enlace se prima la lengua española y las matemáticas, como también se muestra en otros estudios (**Cucalón**, 2007; **Franzé**, 2002). Por un lado, porque son tenidas como las asignaturas centrales tanto en Primaria como en Secundaria, pero también porque los profesores/as piensan que, además de desconocer la lengua vehicular de la escuela, los alumnos/as inmigrantes *traen* un nivel de matemáticas bajo por el hecho de venir de un sistema educativo correspondiente a un país que se considera, por lo general, menos desarrollado; algo que ya se ha apuntado anteriormente y se desarrollará de manera más amplia en el capítulo dedicado al profesorado. Así, en las dos aulas de enlaces que se han estudiado para esta tesis doctoral, nos encontramos con que las clases se centraban en enseñar español y matemáticas básicas, normalmente de la etapa de Educación Primaria, y a veces lo que los profesores llamaban *cultura española* a partir de mapas, juegos de ordenador y audiovisuales sobre la historia de España. Por otra parte, las primeras asignaturas que se eligen para que el alumno/a se vaya incorporando a su aula de referencia (y que, por tanto, se les recomiendan) son aquellas que, según el profesorado, son *más sencillas* y/o no exigen un conocimiento medio-alto del español. Suelen ser las de Educación Física, Música y Plástica. Para **Schein** (2004), la *cultura escolar* es un patrón de creencias básicas compartidas que un grupo ha aprendido –referidas a la forma de resolver los problemas de adaptación externa e integración interna- y les ha funcionado bien, por lo que las consideran válidas y se enseñan a nuevos miembros. En el caso de los alumnos inmigrantes sirve, según la perspectiva de los profesionales de la educación, para ayudar a estos chicos/as en el proceso de *adaptación e integración*. Ahora bien, en lo que atañe a la imperante en el aula de enlace, cabría decir que de nada sirve a estos chicos/as, al menos, para desenvolverse en el aula de referencia o en los

---

<sup>23</sup> Que, en el caso expuesto, se evidencia además en el hecho de que la profesora mandara al alumno hacer un ejercicio de ortografía que el propio sentido común indica que no tenía sentido para él ni podría realizar convenientemente, teniéndose en cuenta que el chico ni siquiera hablaba español.

recreos con el resto de compañeros/as del centro, tal como sostienen **Benito y González-Motos** (2011) y se tratará más adelante.

En este capítulo vamos a indagar en cómo experimentan y viven los/as alumnos/as estas elecciones o recomendaciones del profesorado. Partiendo tanto de las entrevistas como de las observaciones hechas en los dos centros estudiados, pudimos comprobar que algunos de ellos/as se sienten limitados en su proceso de enseñanza-aprendizaje y, en ciertos casos, expresan su deseo y/o su necesidad de ir a más asignaturas y no quedarse *fuera de juego, por detrás* de sus compañeros/as de curso. El caso es que estos chicos/as no parten de la ignorancia, de la carencia de *saberes escolares*, pues ya han estado escolarizados en el sistema educativo de sus países de procedencia, aunque dichos saberes no están legitimados por los profesores/as de *aquí*, como se ha indicado en un apartado precedente. De hecho, como asegura **Cucalón** (2009), las expectativas académicas de estos alumnos/as se van moldeando a través del contacto con el nuevo contexto y sus agentes sociales.

En lo que se refiere al aula de enlace, no se trata únicamente de que se dé prioridad a unos conocimientos sobre otros, sino que se atiende tan sólo a la lengua vehicular, a enseñar/aprender español, en este caso, pasando por alto la riqueza lingüística y cultural que caracteriza al conjunto de su alumnado, como ya indicábamos anteriormente. Por ello es por lo que **Martín Rojo y Mijares** (2007:98) recuerdan que *De la escuela se ha señalado muchas veces su potencial homogeneizador. Es en la escuela donde se transmite y enseña la lengua estándar, donde se aprenden y cristalizan valores y conocimientos comunes*. Las observaciones realizadas en el marco de nuestra investigación apoyan esta idea de que las aulas de enlace tienden a homogenizar, a primar lo que los profesionales de la educación piensan que es la *cultura* que debe conocerse.

### **2.2.3. Preferencias del alumnado: ¿aula de enlace o aula de referencia?**

En los estudios efectuados por **Etxeberría y Elosegui** (2010: 241-242; 2009:25-26), se plantea el dilema entre aula de enlace o aula ordinaria con relación a cuál es la mejor manera de integrar al alumnado inmigrante. Estos autores defienden que el aula de enlace puede hacer que haya mayores dificultades de integración *a posteriori*, debido al aislamiento inicial que –como se ha comentado– viven los alumnos/as en el centro educativo. En todo caso, cuando se les pregunta a los alumnos/as de aula de enlace –como hemos hecho en los dos centros estudiados– por sus experiencias en ella y en el aula de referencia, por dónde les gusta más estar y/o dónde se sienten o se han sentido más cómodos, enuncian sus preferencias por uno u otro espacio que aparecen reflejadas en la siguiente tabla:



**TABLA 11: PREFERENCIA POR EL AULA DE ENLACE O EL AULA DE REFERENCIA POR PARTE DEL ALUMNADO ESTUDIADO<sup>24</sup>**

PREFERENCIAS	CENTROS EDUCATIVOS		Total de alumnos/as por tipo de preferencia <sup>25</sup>
	PÚBLICO	CONCERTADO	
AULA DE ENLACE	3	4	7 (22,5%)
AULA DE REFERENCIA	8	4	12 (38,7%)
AMBAS	3	1	4 (12,9%)
No R/C	4	4	8 (25,8%)
<b>Total por Centro</b>	<b>18</b>	<b>13</b>	<b>31 (100%)</b>

Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas con el alumnado de aula de enlace

La Tabla 11 revela, al menos a un primer golpe de vista, que las preferencias están más o menos equilibradas, si bien hay más alumnos/as que prefieren el aula de referencia. Para darles mayor sentido a estos datos se atenderá a las razones que dan los chicos/as para explicar sus preferencias, así como a los elementos sobre los que construyen sus discursos en torno a ellas. Así, los que prefieren el aula de enlace dan, entre otras, las siguientes razones: se sienten más cómodos en ella, tienen más amigos, hablan y aprenden más español, entienden mejor las clases, éstas son más divertidas, menos difíciles y hay menos deberes. Las razones que da el alumnado que prefiere el aula de referencia son estas otras: que se relacionan con más compañeros (uno dice incluso que tiene más amigos), que aprenden más español o aprenden más en general.

Por otra parte, si seguimos desgranando los datos recogidos en la Tabla 11, veremos que la mitad de los alumnos/as que prefieren estar en el aula de enlace es de nacionalidad china. Este hecho, unido a la idea que se ha señalado en un apartado precedente: que el proceso de *castellanización* es más difícil para los alumnos/as de esta nacionalidad, podría apuntar a una de las posibles explicaciones de por qué parte del alumnado prefiere estar en el aula de enlace y no ir a su aula de referencia, es decir, podría preferir el aula de enlace cuando no se desenvuelve aún bien con la nueva lengua, cuando no entiende todo lo que se le dice y/o no puede expresarse como le gustaría, lo que le haría sentirse más vulnerable para establecer relaciones con los demás, especialmente en su grupo de referencia, como es el caso del alumnado chino que, como se ha expuesto en apartados anteriores, tarda más en aprender español y manifiesta una cierta falta de adaptación y/o falta de comodidad. Esta hipótesis es apoyada por las afirmaciones hechas por los propios alumnos/as en las entrevistas. Algunas de ellas hacen referencia a los compañeros del aula de referencia:

**Extracto 76:**

P: ¿En tu clase de 4º C, qué tal con tus compañeros?

<sup>24</sup> En esta tabla tampoco se contabiliza al alumnado ecuatoriano que formó parte de nuestra muestra de alumnos/as inmigrantes.

<sup>25</sup> Sólo contabilizamos los 31 alumnos/as de aula de enlace entrevistados/as por ser una cuestión dirigida sólo a ellos/as.



R: *Más o menos.*

P: *¿Por qué?*

R: *Porque no sé español, no hablo muy bien, y tengo un poquito de miedo de hablar con ellos.*

**Entrevista con alumno ucraniano, 17 años, aula de enlace del Centro Público, curso 2011-2012.**

Otras aluden al profesorado:

**Extracto 77:**

R: *La profesora es buena pero yo tengo un poquito de miedo.*

P: *¿Por qué?*

R: *No sé. No sé por qué. Del profesor tengo un poquito de miedo. Sólo con Alba y Juliana (sus profesoras de aula de enlace) no tengo miedo.*

**Entrevista con alumna china, 12 años, aula de enlace del Centro Público, curso 2010-2011.**

Los chicos/as transmiten su temor a relacionarse con los compañeros/as de su aula de referencia, como ya vimos antes, porque no dominan aún el español y tienen *miedo* a equivocarse y, como consecuencia de ello, piensan que pueden reírse. Es decir, el no dominar la lengua vehicular les produce inseguridad para socializarse con chicos de habla española. Por otro lado, en el último *verbatim* expuesto, se puede ver cómo la alumna china atribuye su temor a ir al aula de referencia al profesorado de ésta, mientras que manifiesta no sentirse atemorizada con los profesores/as del aula de enlace; lo cual puede constituir un obstáculo para que alumnos/as como ella consigan *romper el cordón umbilical* con esta última, para utilizar la metáfora –ya mencionada- sugerida por **del Olmo** (2007). De hecho, esta preferencia de ciertos/as alumnos/as por seguir en el aula de enlace se puede interpretar como una consecuencia de lo que autores como **García Fernández y otros** (2009:129) denominan *acomodamiento en el refugio*, puesto que este espacio escolar transmite a los chicos/as la sensación de seguridad y de protección, se convierte en su *zona de confort*, mientras que fuera de él se halla la *zona de nuevos aprendizajes*. De hecho, en el trabajo de **García Fernández y otros** (2009:129) se constata que algunos/as alumnos/as del aula de enlace no quieren salir de ella para ir a sus aulas de referencia. Esto mismo lo hemos encontrado en los centros educativos que hemos estudiado:

**Extracto 78:** *Ana le pregunta a Shun, alumna china de aula de enlace, si tienen que ir a su aula de referencia. Tania responde por ella que sí, porque Shun no respondía dado que hablaba con su hermana en chino. Ana se dirige a mí y me dice que sí tiene que hacerlo pero que le cuesta mucho trabajo ir, porque no le gusta su clase, y añade que ella en el fondo la comprende. (...) Me confiesa que ella es muy blanda a veces y no es capaz de obligarla a ir; que ya en una ocasión el profesor de Tecnología se enfadó (matizando que incluso pasa lista), pero que no entiende por qué tiene que ir a clase de Tecnología pues en el aula de enlace ella cree que sacaría más provecho. También me comenta que habló con el profesor para que la dejara estar en el aula de enlace, pero no consiguió que éste aceptase. Ana se dirige a Shun para decirle que tiene que ir a clase, y a continuación le comenta que nosotras (ella y yo) la*

*acompañamos a su clase. (...) Una vez en el aula de referencia, llega la profesora. Ana le dice que hemos tenido que acompañar a Shun a clase porque no quería ir. La profesora añade: "Siempre le pasa igual".*

**Registro del 30-11-10. Aula de enlace y aula de referencia del Centro Público.**

En este registro de campo podemos ver no sólo que Shun, una alumna china, no quería ir a su aula de referencia, sino que la profesora de aula de enlace, con su discurso y su actitud, apoyaba la decisión de la alumna, permitiendo su *acomodamiento*, lo que probablemente tendría consecuencias en la interacción con otros/as compañeros/as del centro. En el curso siguiente a éste en que Shun se resistía a trasladarse a su aula de referencia, hicimos observación participante en un aula ordinaria en la que ella se encontraba, pudiendo comprobar que no se relacionaba con sus compañeros/as de clase y que le costaba establecer conversaciones con ellos. En el siguiente registro de campo queda reflejado todo ello:

**Extracto 79:** *Shun está sentada sola, detrás de dos alumnas que por sus rasgos parecen autóctonas. Lllaman a Shun porque no tienen libro; ésta se gira y se pone con su libro con ellas. Las otras chicas no siguen el libro ni la explicación de la clase, empezando a decirle cosas a Shun. Ésta tiene la cabeza baja y mira el libro sin responder. No oigo bien la conversación completa porque hablan en voz baja, pero al estar yo sentada justo detrás de las chicas, puedo escuchar que una de ellas le dice a Shun: "Tú te pintas los ojos", y a continuación las dos chicas se ríen. Shun dice que no. Después la misma chica le pide que le traduzca palabras en chino. Shun al principio no la mira, pero la chica sigue insistiendo, y Shun termina diciéndole algunas palabras en chino. Las chicas ríen. Shun parece que no está cómoda porque mira hacia abajo todo el tiempo. Así pasan la última media hora de clase. Toca la sirena. Las chicas siguen pidiéndole a Shun que les traduzca palabras en chino. Shun lo hace y las otras vuelven a reír e insisten en la misma petición. Shun intenta evitarlas mientras recoge su maleta y se marcha. Al mismo tiempo puedo observar también a Camelia, una chica rumana del aula de enlace de la misma "promoción" que Shun (llegó sólo 4 o 5 meses más tarde que ella). Ésta estaba sentada en la parte de delante de la clase con otra compañera, autóctona, mientras que Shun estaba sentada casi al final. En el momento que toca la sirena, Camelia ríe y habla con sus compañeros de clase, chicos y chicas, que están junto a ella en la fila para salir. Bromean con ella. Parece tener cierta popularidad entre sus compañeros de clase.* **Registro del 27-4-12. Clase de Educación para la Ciudadanía con la orientadora en el aula ordinaria del Centro Público.**

Este registro de campo nos muestra cómo dos alumnas que estaban en el mismo aula de enlace en el curso académico anterior, una rumana y otra china, una vez incorporadas a su aula de referencia, muestran un grado de integración muy distinto. Este *verbatim* se refiere sólo a dos casos concretos, no generalizables, pero nos ayuda a entender mejor los resultados de las entrevistas, que -como se ha visto en páginas precedentes- apoyan lo que se infiere de él.

En **García Fernández y otros** (2009: 130) se comenta que algunos chicos de su estudio se negaban a ir al recreo en el horario que le tocaba. Por tanto, la resistencia a salir del aula de enlace también se refleja en los recreos, en la negativa a hacerlos en el horario de sus aulas de

referencia. De la explicación que se da en **García Fernández y otros** (2009:130) a este hecho se extrae que se trata de un aula de enlace mixta, en la cual cada alumno sale al recreo en el horario establecido para la etapa educativa a la que pertenece por su aula de referencia. Es por ello por lo que el alumno deseaba ir al recreo en otro horario que le hiciese coincidir con compañeros del aula de enlace, con los que prefería estar antes que coincidir con compañeros del aula de referencia. Esta idea se constata también en el estudio realizado por nosotros, aunque con matices. En el Centro Público los alumnos/as de 1º y 2º de ESO iban a un patio mientras que los de 3º y 4º de ESO iban a otro, es decir, tenían el mismo horario pero zonas de recreo diferente. En nuestras observaciones de campo pudimos comprobar que las profesoras de aula de enlace del Centro Público siempre mandaban a cada alumno/a a su patio correspondiente, habiendo sólo un caso, de un chico paquistaní de aula de enlace de 1º de ESO, que iba al patio de los mayores, y las profesoras de aula de enlace hacían la vista gorda porque, según ellas, a este chico le gustaba jugar al fútbol con un grupo concreto que era del patio de mayores, pero tenía facilidad para socializar con todo el mundo; esta misma información nos la facilitó el alumno en la entrevista. Lo común, por tanto, era que estas profesoras intentaran que cada alumno (con la excepción del recién mencionado) fuera al patio que le correspondía aunque ello supusiera separar a los compañeros/as de aula de enlace.

Por otro lado, en el Centro Concertado, la situación era muy diferente, pues al ser un centro a la vez de Primaria y Secundaria, Primaria salía al patio en un horario y Secundaria lo hacía en otro –parecido al caso comentado en **García Fernández y otros** (2009:130)-. El aula de enlace tenía establecido el recreo en el horario de Primaria. Así mismo, las profesoras del aula de enlace eran las encargadas de estar en la biblioteca en la hora del recreo para atender a aquellos alumnos que quisieran leer, estudiar o hacer los deberes en ese tiempo. Observamos, durante dos cursos académicos consecutivos, que los alumnos/as del aula de enlace de Educación Secundaria no iban al patio y preferían quedarse en la biblioteca. Algunos aprovechaban para leer, hacer deberes, estudiar; otros no hacían nada, puesto que en ella no podían hablar. El hecho de que el alumnado del aula de enlace de Secundaria no pudiera salir al patio con su grupo de referencia, y además estuviera con alumnos/as de Primaria, es decir, con chicos/as más pequeños que ellos, los disuadía de disfrutar de su recreo y les impedía relacionarse con compañeros de su grupo de referencia. ¿Por qué los alumnos/as de Secundaria no podían salir en el horario de recreo de Secundaria, al igual que salían del aula de enlace para cursar las asignaturas con su grupo de referencia? La tutora del aula de enlace sólo nos dio como respuesta que ello formaba parte de la organización escolar.

En todo caso, el recreo era un momento de socialización que parecía no valorarse en el Centro Concertado, puesto que -como se ha indicado- esta organización horaria del mismo no tenía en cuenta a los alumnos/as del aula de enlace de Educación Secundaria y, además, el aula de enlace se encontraba en el pasillo de Educación Primaria, no en la planta de Secundaria. Todo lo cual se traducía, entre otras cosas, en que estos alumnos/as se sintieran tratados como parte de Primaria, como *niños*, como pudimos recoger que decían durante nuestras observaciones en el centro. Algunos trabajos, como el de **Ortiz Cobo** (2006:7), constatan también esto y se interrogan acerca de cómo deben sentirse los adolescentes al compartir aula con alumnos/as de Primaria. En nuestro estudio hemos intentado indagar en las respuestas que los propios alumnos/as dan a esta cuestión; así, algunos alumnos/as, especialmente los del Centro Concertado, ya que están en un aula mixta, expresan un rechazo a estar con chicos/as de Primaria. En concreto, un alumno brasileño, de 16 años, escolarizado en el Centro Concertado –Extracto 87-, comentó que prefería estar en el aula de referencia porque el aula de enlace *era un poco infantil* y que el hecho de que hubiese tantos compañeros más pequeños que él le hacía sentirse *raro*.

Existen distintas metáforas para denominar al aula de enlace que –como se ha visto en apartados anteriores- hacen referencia a las ideas de desconexión y de aislamiento, como es el caso de las metáforas del *refugio* y de la *isla* (**Pérez Milans**, 2007). Por otro lado, **García Fernández y otros** (2009:147) redundan en esas ideas cuando afirman que el aula de enlace está *desconectada*, especialmente los primeros meses del curso académico, lo cual dificulta las relaciones de los alumnos/as con el resto de sus compañeros/as porque, además, cuando empiezan a ir a sus aulas de referencia, es ya avanzado el curso. No sólo el/la alumno/a recién llegado/a se siente incómodo/a en estas situaciones, sino que algunos profesores también expresan un sentimiento de impotencia al no saber cómo atender a los/as que se incorporan tarde y apenas hablan español. De este modo, que los alumnos/as de aula de enlace queden *aislados* o *desconectados* forma parte asimismo de las preocupaciones del profesorado, como ocurre, por ejemplo, con las profesoras del aula de enlace del Centro Concertado, que se esfuerzan por que este aula sea visible para todos/as. Un ejemplo de ello nos lo dieron cuando nos explicaron la decisión de poner el aula de enlace en el lugar donde se encuentra ahora, que no es otro que el pasillo de Primaria, pues esta decisión se tomó a raíz de una solicitud que ellas hicieron a la dirección del centro dado que, en los primeros años, estaba ubicada en el sótano, lo que –en su opinión- aislaba a los chicos/as del resto de la comunidad educativa, mientras que en la nueva ubicación estaban más presentes para todos/as.

Decíamos al comienzo de este apartado, antes de pararnos en detallar qué ocurre en los recreos o dónde se ubica el aula de enlace del Centro Concertado, que los alumnos/as que prefieren estar en el aula de enlace dan como uno de los motivos el hecho de sentirse mejor en ella, lo que se traduce, entre otras cosas, en que tienen más amigos, hablan y aprenden más español, entienden mejor las clases, éstas son menos difíciles, más divertidas y hay menos deberes. Es más, según lo que se plantea en algunas investigaciones, como la de **García Fernández y otros** (2009:131), el aula de enlace tendría como una de sus características principales el favorecer que el alumnado se sienta cómodo en ella. Lo que es corroborado, por ejemplo, por la respuesta que da una alumna del Centro Público a la pregunta de por qué prefiere el aula de enlace a la de referencia:

**Extracto 80:**

*P: ¿Dónde estás más a gusto, en tu clase de 1º o en el aula de enlace?*

*R: Cuando estaba, en la de enlace.*

*P: ¿Por qué?*

*R: No sé, jugábamos, era más divertido. Ahora ya con deberes, con exámenes, con todo.... Ahora como ya se acaba el curso, es más difícil, tenemos que estudiar mucho más.*

**Alumna rumana, 13 años, aula de enlace del Centro Público, curso 2010-2011.**

Por otra parte, con respecto a los alumnos/as que prefieren estar en el aula de referencia, cuatro de ellos (uno del Centro Público y tres del Concertado) minusvaloran la permanencia en el aula de enlace asegurando que ello supone *no estudiar asignaturas de su curso, aburrirse, hacer tonterías*, por lo que prefieren estar en el aula de referencia, en donde dicen aprovechar más el tiempo y aprender también más, puesto que a veces -como se ha señalado- algunos alumnos/as valoran el aprendizaje que reciben en el aula de enlace como *infantil*. Ello posiblemente por dos motivos: primero, porque siempre se recurre a juegos y dinámicas y, segundo, porque en el caso del aula mixta (la del Centro Concertado), cuando se realiza una explicación en grupo, por ejemplo en matemáticas, las profesoras suelen dar un nivel de Primaria, debido a que la mayoría del alumnado es de dicha etapa. En el *verbatim* que se presenta a continuación se exponen algunas de las razones para querer dejar el aula de enlace:

**Extracto 81:**

*Ya quiero dejar el aula de enlace porque ya no puedo aprender nada ahí. Creo que mejor que yo esté en el aula con españoles. (...) En el aula de enlace no hacemos casi nada, hacemos tonterías. Estudiamos español pero no es tan difícil. Alumno ucraniano, 17 años, aula de enlace de Centro Público, curso 2011-2012.*

Y en el siguiente se argumenta la preferencia por el aula de referencia sobre la base de los motivos -ya expresados- de aprender más y relacionarse con más alumnos/as, no sólo con los del aula de enlace:

**Extracto 82:**

*R: Porque me gusta ir con los gemelos (rumanos), me pueden ayudar con la lengua, aquí (aula de enlace) no me gusta, son todos chinos.*

*P: ¿No te gusta que haya compañeros chinos?*

*R: No, porque hablan todo el rato chino. (Imita hablar como un chino)*

*P: ¿Eso no te gusta?*

*R: No, me duele la cabeza.*

*P: ¿Y qué te gusta de tu aula de 1º?*

*R: Hablar con los rumanos. Dar otras materias.*

**Alumno rumano, 12 años, aula de enlace de Centro Concertado, curso 2012-2013.**

El primer *verbatim* corresponde a un alumno que afirma que, en el aula de referencia, puede adquirir más conocimientos que en el aula de enlace, más variedad de conocimientos y de asignaturas, puesto que en esta última suele impartirse sólo español, así como apoyo compensatorio de lengua y matemáticas. Hace hincapié también en que estar en ella le permite relacionarse con más alumnos/as. Resulta interesante, por otro lado, el hecho de que para hablar del aula de enlace utilice la expresión *estamos sólo nosotros*, puesto que con ella parece manifestar la necesidad de relacionarse con otros compañeros, como si el aula de enlace no le diera esa posibilidad; con lo que volvería a aparecer así, ahora en el discurso de un alumno, la idea de aislamiento con respecto al resto del centro y de personas que lo componen.

En el segundo *verbatim*, un alumno polaco valora el hecho de que en el aula de referencia haya más alumnos/as, concretamente, más alumnos/as hispanohablantes, ya que piensa que esto supone poder hablar y aprender más español. Así mismo, expone que en el aula de enlace *tenía horas aburridas*. Esta idea también la hemos encontrado en las observaciones de campo: en el mes de enero 2012, este alumno polaco y otra alumna ucraniana, ambos del Centro Concertado, antes de incorporarse totalmente a su aula de referencia, parecían dominar el español con fluidez. Siempre estaban al final del aula, trabajando solos con fotocopias de textos. A veces pasaban horas enteras sin que la profesora del aula de enlace se acercase, de modo que solían estar hablando entre ellos y haciendo bromas. Sólo cuando venía la otra profesora<sup>26</sup>, se prestaba atención a estos alumnos/as. La tutora comentaba que tenía que estar con el resto de alumnos/as, que necesitaban más ayuda, no pudiendo atender

---

<sup>26</sup> El Centro Concertado tiene 3 profesores en el aula de enlace: la tutora que siempre está en el aula, y 2 más de apoyo, que sólo entran algunas horas.

a estos otros, así que –según decía- los iba a mandar pronto a sus aulas de referencias, ya que a principios de febrero ya estarían totalmente incorporados a ellas. Por tanto, estas *horas aburridas* a las que se refiere el alumno pueden ser debidas a su constatación de que en el aula de enlace no se le hacía demasiado caso.

Hay que señalar también que el aula de enlace a la que nos acabamos de referir es el aula mixta, en la que –como se ha dicho- hay alumnos/as tanto de Primaria como de Secundaria. La tutora de este aula nos habló de la dificultad de atender a las dos etapas, porque no podía trabajar conjuntamente con todos los alumnos/as, sino que tenía que hacerlo individualmente con cada uno/a de ellos. En las observaciones de sus clases, pudimos ver que tenía dos formas de organizar su práctica docente: unas veces realizaba un apoyo individualizado, estando un rato con cada alumno, aunque en una hora podía trabajar tan sólo con 3-4 alumnos/as, y el resto del tiempo éstos/as, supuestamente, trabajaban solos. Esta situación hacía que los chicos/as se distrajesen con facilidad de su tareas y con frecuencia algunos/as de ellos, que las habían acabado y estaban a la espera de su corrección, jugaban o hablaban con sus compañeros/as. Otras veces, cuando estaban las dos profesoras en el aula, la tutora y la profesora de apoyo, la primera hacía un grupo para explicar en la pizarra algún tema de matemáticas o lengua, y normalmente era un grupo compuesto por los/las alumnos/as de Primaria y los de origen chino de Secundaria, o aquellos que se habían incorporado tardíamente al curso. El resto de alumnos/as de Secundaria solía trabajar en solitario, o en otro grupo con la otra profesora. Por consiguiente, en el Centro Concertado, que es del que estamos hablando ahora, siempre había alumnos/as que trabajaban solos y que tendían a distraerse por falta de atención, de tal forma que se daba bastante congruencia entre lo que el alumnado declaraba en las entrevistas y lo observado en las clases. En el diario de campo encontramos varios registros que hacen alusión a situaciones como las recién descritas. Una de ellas es la siguiente:

**Extracto 83:** *Los gemelos (rumanos) están jugando entre ellos, y Sebas (también rumano) está reposando la cabeza sobre sus brazos, apoyados en la mesa. Mientras, María (tutora del aula de enlace) explica algo a las chicas. María se da cuenta de la otra escena y riñe a los chicos. En ese momento Sergio (rumano) dice que se aburre. María le responde que es porque no tiene interés por estudiar. Registro del 7-6-12. Aula de enlace del Centro Concertado.*

Constatamos así que sí existen *horas aburridas* en el aula de enlace, y pensamos que éstas pueden ser debidas, al menos en parte, a tener que atender a una gran diversidad de alumnado en ella (de Primaria/Secundaria, de diferentes nacionalidades, de diversas edades, etc.). Fijémonos, por último, en otro de los *verbatim* expuestos más atrás –el Extracto 81-, extraído de una entrevista hecha a un alumno ucraniano del Centro Público, el cual piensa



que la permanencia en el aula de enlace tiene fecha de caducidad, pues llega un momento en el que ya no se aprende más. Expresa que, en ella, *no hacemos casi nada, hacemos tonterías*. En otro momento de la entrevista, hablando también sobre el aula de enlace, nos decía lo siguiente: *No estudiábamos como en clase (el aula de referencia), no escribíamos mucho, descansábamos*; con lo que transmitía, al mismo tiempo, la idea de que en el aula de referencia se adquieren más conocimientos.

Ante esta situación cabe preguntarse si el aula de enlace no supone, al menos para algunos/as alumnos/as, un choque con su experiencia, con lo que ellos entienden que es una clase: estudiar, hacer deberes, escribir mucho, etc. Hemos visto que los alumnos/as afirman que en el aula de enlace hay *horas aburridas* o se hacen *tonterías*, es decir, que tienen una percepción de pérdida de tiempo. Cada aula de enlace tiene metodologías diferentes: unas acuden a las clases magistrales y trabajan con textos casi siempre, y otras son más dinámicas y lúdicas, acudiendo a juegos, rol-playing, audiciones, videos, etc. Por ello, en un principio, podría decirse que el aburrimiento o pérdida de tiempo que los alumnos/as de aula de enlace dicen experimentar no se debe a la metodología que se sigue, sino más bien al hecho de que, cuando comienzan a manejar el español, sienten que ya no avanzan más, que necesitan adquirir más conocimientos, lo que para ellos significa ir al aula de referencia.

Ahora bien, no debemos rechazar del todo la posibilidad de que la metodología didáctica esté mal enfocada en algunas ocasiones y ello haga que los alumnos se sientan aburridos/as y con falta de motivación en el proceso de aprendizaje. Así, se ha observado que en el aula de enlace del Centro Concertado, donde comúnmente se seguía una metodología de tipo clase magistral, cuando se llevaba a cabo una actividad “más lúdica”, ésta no solía concitar el entusiasmo de los alumnos/as, que tendían a hablar entre ellos, a recostarse sobre la mesa... sin prestarle mucha atención. Ahora bien, ello tal vez podría explicarse, al menos en algunos casos, por el hecho de que esas actividades no estaban adaptadas a las características y necesidades de sus destinatarios. Por ejemplo, una de ellas consistió en ver una película en la que, desde nuestro punto de vista, se utilizaba un vocabulario bastante complicado para el nivel de español que tenían los alumnos/as (hay que tener en cuenta que los libros de lecturas que leían y trabajaban, incluso algunos/as alumnos/as de Secundaria, eran del tipo *Los tres cerditos* y similares); además, la película era una versión doblada al español latinoamericano. Hay que advertir que no hacemos esta última puntualización con el ánimo de valorar el español europeo por encima del latinoamericano, sino porque la pronunciación, gramática y vocabulario de ambos difieren significativamente, por lo que en la película se usaban palabras y expresiones que apenas eran entendidas por los alumnos/as, e incluso el distinto acento dificultaba su comprensión de lo que se decía. A ello hay que añadir la mala calidad del



audio y el hecho de que había que oírlo a través de un altavoz de un ordenador puesto al máximo de volumen. Los medios técnicos, por tanto, tampoco contribuyeron a hacer que la actividad resultara atractiva, como tampoco la circunstancia de que la película fuera la segunda parte de una saga, no habiendo visto los alumnos/as la primera parte de la misma. Para completar el panorama de esta actividad “más lúdica”, la profesora no tuvo la posibilidad de preparar previamente ningún ejercicio para trabajar en torno a la película, pues la forma de elegirla consistió en preguntar a los ocho alumnos/as que estaban presentes en ese momento qué película querían ver, y se decidió que fuera la escogida por dos chicas adolescentes (en este caso, la de *Vampiros*, saga *Crepúsculo*). La profesora nos explicó después el sentido de dicha actividad, diciéndonos que se trataba de que aprendiesen vocabulario e *hiciesen oído*, además de participar en algo que les motivase, y que el procedimiento que suele seguir consiste en que ella, mientras los alumnos/as visionan la película, les hace preguntas sobre lo que están viendo y va apuntando el vocabulario usado en la pizarra. No obstante, en esta ocasión al menos, nada de ello ocurrió, puesto que ni siquiera dio tiempo de terminar de ver la película, y no se llevó a cabo otra acción más allá de la propia proyección de la misma. En estas circunstancias, obviamente, resultaba muy difícil trabajar la competencia de comprensión auditiva.

Hay que señalar, no obstante, que tuvimos la ocasión de observar otras actividades didácticas organizadas por la misma profesora para el mismo grupo de alumnos/as que presentaron un cariz muy distinto. Una consistió en proyectar una película muda de *La pantera rosa*. El procedimiento que la profesora siguió fue el antes descrito: parar la película, hacer preguntas a los alumnos/as, apuntar vocabulario en la pizarra, etc. La actividad se había preparado previamente y la temática y tiempo de duración (10 minutos) parecían acordes a los fines que perseguía. Es verdad que con el visionamiento de esta película los alumnos/as no estaban desarrollando su competencia de comprensión auditiva, pues era una muda, pero estaban motivados y participaban levantando la mano para comentar cosas acerca de lo que estaban viendo, y después la profesora apuntaba distinto vocabulario (sobre todo, verbos de acción) en la pizarra.

Volviendo a las valoraciones de los alumnos/as y a sus preferencias por el aula de enlace o, por el contrario, por el aula de referencia, hay un último grupo de ellos que, como se refleja en la Tabla 11, declara sentirse cómodo en los dos sitios indistintamente.

**Extracto 84:** P: ¿Que te gusta más, estar en el aula de enlace o en tu aula de 1º?

R: Un poco más en 1º pero me gustan las dos. Al principio me gustaba más la clase de aula de enlace y después me gustaba más la de 1º y ahora me gustan las dos.

P: ¿Por qué?

*R: No lo sé. Antes cuando llegué no tenía amigos y ahora sí.*

**Entrevista con alumna brasileña, 13 años, aula de enlace, Centro Público, curso 2011-2012.**

La alumna brasileña que protagoniza el anterior *verbatim* nos habla de su proceso de *acomodación* al aula de referencia: de no gustarle pasa a gustarle; y por lo que se desprende de sus palabras, este cambio se debe a que ahora ya tiene amigos. Por tanto, vuelve a parecer la constatación de que *tener amigos* es un factor muy importante para que los alumnos/as se sientan adaptados. En el siguiente *verbatim*, otro alumno expone también que le gustan las dos aulas, así como las ventajas de una y de otra:

**Extracto 85:** *P: ¿Dónde te gusta estar más, en tu aula de 2º o echas de menos el aula de enlace?*

*R: Aquí (aula de enlace) estaba con dos profesoras, pero en mi clase estoy con cinco o seis y todas son chicas (ríe). Tengo más profesoras, es más difícil que las profesoras te conozcan bien, qué actitud tengan contigo, pero con otras puede cambiar la actitud.*

*P: ¿Entonces, dónde te gusta estar más?*

*R: En las dos.*

**Entrevista con alumno rumano, 14 años, aula de enlace, Centro Público, curso 2010-2011.**

Apunta como ventaja del aula de referencia el hecho de tener mayor variedad de profesores/as, pero a la vez que ello provoca que la relación profesor/a-alumno/a no sea tan estrecha como lo es, en cambio, la que tiene con las profesoras del aula de enlace. Este mismo alumno expresa lo siguiente con relación a su incorporación al aula de referencia:

**Extracto 86:**

*P: Cuéntame cómo fue tu mejor día en el aula de tu curso de 2º.*

*R: Cuando me incorporé, pensaba que los chicos me echaban al lado, pero hablaban conmigo.*

**Entrevista con alumno rumano, 14 años, aula de enlace, Centro Público, curso 2010-2011.**

Lo que viene a decir es que temía el rechazo de sus compañeros/as del aula de referencia cuando se incorporara, y se sorprendió de que éstos/as hablaran con él y se mostraran amigables. Es por ello por lo que, según nos comenta, le gusta estar en las dos aulas, aunque reconoce que le agrada –como ya se ha indicado- tener mayor variedad de profesores en el aula de referencia y, como añade en otro momento de la entrevista, también mayor variedad de asignaturas. Entonces, ¿por qué no se decanta por una de las dos? Tal vez debido a que, esas ventajas del aula de referencia, no empalidecen en casos como el suyo el confort –del que hablábamos en páginas anteriores- que ofrece el aula de enlace. Por otro lado, el no decantarse por ninguna de estas aulas puede implicar también reconocer que ambas aulas tienen sus cosas buenas y sus cosas malas. En el siguiente *verbatim*, otro alumno hace una valoración de lo positivo y negativo del aula de enlace:

**Extracto 87:** *Bueno, porque el aula de enlace es un poco infantil. (...) Estaba un poco raro. Me quedaba un poco “constrasgido” (constreñido en portugués), pero conocí a mucha gente y otras culturas.*

**Entrevista con alumno brasileño, 16 años, aula de enlace de Centro Concertado, curso 2012-2013.**

Es decir, para él, lo bueno que tiene el aula de enlace es la oportunidad que ofrece de conocer a otra gente y otras culturas, y lo negativo es lo *infantil* que le resulta el trabajo llevado a cabo en ella; idea que –como se ve- sale reiteradamente en los discursos de los alumnos/as entrevistados.

Una vez vistos los motivos que dan los chicos/as para preferir una aula u otra, o para no decantarse por ninguna de ellas, es importante abordar asimismo otro tema: el deseo –a menudo reprimido por el profesorado- que tienen algunos/as alumnos/as del aula de enlace del Centro Concertado de asistir a más asignaturas en su aula de referencia. Es el caso de tres alumnos/as, originarios de China y Rumanía, que prefieren estar más tiempo en el aula de referencia, pero a quienes su profesora-tutora del aula de enlace no les deja. Una alumna rumana lo relata de la siguiente manera:

**Extracto 88:**

*P: ¿A qué asignatura vas a 2º ESO?*

*R: A Educación Física.*

*P: ¿Sólo?*

*R: Sí, tengo que ir a Inglés pero Magdalena dice: “Sí sí”, pero no habla con nadie. (...) Mi madre dice que tengo que hablar con Magdalena. Yo se lo he dicho a Magdalena, que me gustaría ir a mi clase en Inglés, y ella dice: “Sí, pero no, no puedes ir. Tengo que hablar con Paco (director)”. Y ya hace un mes. [...]*

*P: ¿Por qué no vas a otras asignaturas: Mates, Lengua...?*

*R: Yo quiero pero Magdalena no habla con nadie y no puedo ir sola.*

*P: ¿Tú se lo has dicho?*

*R: Sí. Salsa no sabe hablar como yo y ella va a Matemáticas, y no sé por qué.*

**Entrevista con alumna rumana, 13 años, aula de enlace, Centro Concertado, curso 2011-2012.**

Y de este otro modo nos lo cuenta Sebas, también de origen rumano:

**Extracto 89:**

*P: ¿Por qué no te estás incorporado totalmente a tu curso?*

*R: Lo que pasa es que yo hablo bastante bien, lo que pasa es que estoy un poco meditando, y no estoy escuchando a Magdalena. Y un poco por las Mates. Por eso yo no voy a mi clase.*

**Entrevista con alumno rumano, 13 años, aula de enlace, Centro Concertado, curso 2011-2012.**

La alumna cuyas palabras se recogen en primer lugar asegura que ella le propone a su profesora-tutora el cambio definitivo al aula de referencia, pero ésta termina dejando pasar el tiempo. En el otro caso, el alumno nos dice que aunque él cree que habla bien español como

para defenderse en más asignaturas de su aula de referencia, no se considera aún preparado para ello porque está *un poco meditando*. Es muy significativo que utilice este último término, porque es el que usa su profesora para referirse a su forma de estar en clase. Así, en las observaciones que hicimos en el aula de enlace, pudimos comprobar que Sebas, el alumno rumano del que estamos hablando, parecía estar siempre distraído mirando a un punto fijo. La profesora solía quejarse de que no trabajaba y se despistaba con mucha facilidad, lo que expresaba diciéndole que siempre estaba *meditando*. A lo que íbamos: el alumno está construyendo su discurso acerca de su conducta en el aula sobre la base de la idea que su profesora se ha forjado de ella. Esto mismo ocurre con otra alumna de este mismo grupo, Zaira, de origen paquistaní, a quien la misma profesora ha bautizado como *Miss Nube*, por ser muy distraída y –como Sebas– no concentrarse en nada. Igualmente en este caso, Zaira se llama a sí misma con este apelativo, al igual que hace el resto de sus compañeros. En pequeños detalles como éstos podemos apreciar la influencia en los alumnos/as del discurso del profesorado.

En cuanto al primer verbatim, en el que la alumna rumana manifiesta que quiere asistir al aula de referencia aunque la profesora no la deja porque piensa que no está preparada, hemos buscado en nuestro diario de campo para ver si lo que dice es congruente con los datos registrados durante las observaciones. El siguiente es uno de los extractos de dicho diario donde aparece esta alumna:

**Extracto 90:** *Eneida, alumna de Rumanía, habla con su profesora-tutora del aula de enlace con un tono de enfado y llorando. Le dice que quiere ir a su clase (aula de referencia) porque aquí (en el aula de enlace) se aburre, que eso que está explicando ahora ya lo sabe de su país, porque es igual que en Rumanía. Vuelve a repetir que se aburre y que quiere ir a su clase de 2º ESO. La profesora le responde que aún no está preparada, que necesita tener un nivel lector de 2º ESO porque así no va a poder llevar el ritmo de su clase en 2º. Después la profesora se acerca a mí y me dice que Eneida llora y se enfada porque se preocupa por aprender y eso es bueno, pero es demasiado “marimandona” y hay que hacer lo que ella quiera y cuando ella quiera. Y que tiene que entender que cada cosa tiene su tiempo, y ella aún no está preparada. Registro del 31-5-12. Aula de enlace del Centro Concertado.*

En esta cita etnográfica se ve que la profesora-tutora justifica su negativa a facilitar el traslado definitivo de la alumna al aula de referencia escudándose en que aún no está preparada para *llevar el ritmo de la clase*. Ahora bien, hemos podido seguir la evolución de Eneida desde el día que llegó al aula de enlace, y ha sido sorprendente cómo desde la primera semana consiguió ya *entenderse* con sus compañeros y profesores, al igual que sus hermanos gemelos. Esta necesidad de *llevar el ritmo de la clase*, que está presente en los discursos de los profesores/as para indicar que es preciso que los alumnos/as inmigrantes no hispanohablantes consigan un determinado nivel de dominio del español, es recogida

también por **Franzé** (2001: 229-238) en su tesis doctoral a través de la expresión *seguir la clase*. Pero volviendo al caso de Eneida, la cuestión que se plantea es que si ella ya ha conseguido *entenderse*, ¿por qué su profesora-tutora piensa que no va a poder *llevar el ritmo*? Eneida le dice a ésta que se aburre en clase, que lo que explica ya lo sabe de su país; sentimiento que asimismo lo transmite en la entrevista, y que no entiende por qué hay alumnos que sí van a más asignaturas, poniendo como ejemplo el caso de unas jóvenes chinas a las que manda a Matemáticas, mientras que a ella no. **Franzé** (2001) presenta, en el trabajo mencionado, algunos casos que responden a situaciones parecidas, a los que trata de dar sentido sosteniendo que el profesorado de escuelas donde hay una importante presencia de alumnos/as inmigrantes no suele reconocer lo que éstos/as han aprendido en sus países de origen como un saber válido. Ella sintetiza esta idea con la expresión *lo que sabía no valía*, ya referida en páginas precedentes, con la que busca significar la forma en que lo vive el alumnado inmigrante, es decir, el malestar que se genera en éste por el hecho de que los demás le hagan sentir que *no sabe* a pesar de todos los progresos académicos que haya realizado, el sentimiento de que, en la escuela, son devaluadas las competencias y las habilidades que ha traído consigo.

Para finalizar, es importante destacar que los alumnos/as otorgan al conocimiento de la lengua española un papel fundamental para sentirse a gusto en su aula de referencia. También se ha podido constatar, a partir de las observaciones realizadas en las aulas de enlace, en las aulas de referencia y en los recreos, así como a partir de los discursos de los alumnos/as, que los de origen rumano se sienten más cómodos en el aula de referencia que los de origen chino y, del mismo modo, que les cuesta menos establecer relaciones de amistad con sus compañeros/as de clase. Ello nos provee de algunas de las claves para entender por qué la mayoría del alumnado rumano desarrolla una actitud positiva hacia el aula de referencia, mientras que el alumnado chino suele mantener una visión más bien negativa. Por otro lado, es algo que aparece también en el discurso del profesorado, el cual lo explica argumentando que si la lengua materna tiene una raíz lingüística común con el español (como ocurre con el rumano), esto puede ayudar a que el/la alumno/a avance más rápidamente en el aprendizaje de la nueva lengua hasta el punto de que, al aprender más rápido, se aburre si permanece más tiempo en el aula de enlace. Por el contrario, considera que el alumnado chino necesita los nueve meses permitidos de permanencia en el aula de enlace, si bien este tiempo –como también hemos comprobado a través de las observaciones– no es suficiente para que tome confianza en sus posibilidades lingüísticas con el nuevo idioma y, por tanto, en sus posibilidades de socialización con sus compañeros/as. En el caso del alumnado rumano, según se desprende de sus propios discursos, el aula de enlace ralentiza el desarrollo de su aprendizaje y de su socialización, por lo que incluso el del Centro Concertado que tiene este

origen suele solicitar asistir más tiempo y a más asignaturas del aula de referencia, a pesar de que la profesora, como se ha visto, le obstaculiza esta posibilidad al valorar que aún no puede *seguir la clase*.

¿Pero por qué el alumnado chino no se siente cómodo en su grupo de referencia ni establece relaciones sociales fluidas en ella? Vamos a proponer algunas explicaciones más allá de las que ofrecen los mismos/as profesores/as de los centros estudiados. Una de ellas la encontramos en el estudio de **Mancilla** (2011: 1629-1631), quien recuerda que los alumnos/as de origen asiático son muchas veces ignorados o percibidos de forma diferente a otros inmigrantes, y lo relaciona con la existencia de imágenes estereotipadas sobre estos chicos/as que llevan a categorizarlos como una *minoría modelo*. Si acudimos ahora a la obra, ya citada, de **Pérez Milans** (2007), se podría atribuir dicha incomodidad al dilatado tiempo que se hace permanecer en el aula de enlace a los alumnos/as chinos, pues –como el mismo autor sostiene– el hecho de que un alumno se quede muchos meses en ella puede producir lo contrario de lo que se pretende, es decir, en vez de que el aula de enlace sirva como *punto de tránsito a la normalidad*, se convierte en un *refugio* aislado para el alumnado. Cabe extraer una tercer explicación de la obra de **Poveda, Jociles y Franzé** (2009), que apuntaría a que la incomodidad que los alumnos/as chinos experimentan en ciertos espacios escolares es debida a que se sienten en ellos como *visitantes*, y no como *miembros de pleno de derecho*, como consecuencia sobre todo de su incorporación tardía a los mismos. Y, en cuarto lugar, también es importante tener en cuenta el concepto que tienen sobre sí mismos en cuanto “alumnos/as chinos/as” y sobre lo que son capaces de hacer, lo cual no deja de estar influido por lo que sus profesores opinan al respecto y lo que intuyen que piensan los demás, lo cual también puede explicar, al menos en parte, que durante los recreos, por ejemplo, se relacionen casi exclusivamente con otros alumnos/as de su mismo origen, sean o no del aula de enlace, o con los del aula de enlace, sean o no de su mismo origen, es decir, que lo hagan dentro de un círculo de personas que conocen y en quienes confían. En definitiva, no todas las dificultades que este alumnado enfrenta en los centros educativos del país de acogida son atribuibles a la existencia de barreras idiomáticas.

Para cerrar este apartado sobre las preferencias del alumnado del aula de enlace por estar en ésta o en el aula de referencia, vamos a sintetizar las principales conclusiones a las que hemos llegado. En primer lugar, quienes se decantan por el aula de enlace lo hacen por lazos de afinidad y amistad con sus compañeros/as, así como apelando a la mayor comodidad, diversión y facilidad que les supone el proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar en ella. Es decir, la estrategia de elección que, en este caso, se puede observar es que no se trata de que valoren el aula de enlace, por ejemplo por su proceso de enseñanza-aprendizaje, sino

que la razón parece ir más en la línea de que el alumno/a prefiere quedarse con lo que conoce (compañeros/as, amigos/as, sistema de aula, etc.). En cambio, quienes se decantan por el aula de referencia lo hacen porque, en su opinión, aprovechan más el tiempo al poder aprender más allá de la lengua del país de acogida. Piensan que su experiencia en el aula de enlace es (o ha sido) algo positivo en la medida en que les permite (o les ha permitido) aprender español, pero una vez adquieren esta competencia básica, empiezan a considerar sin interés lo que en ella se les enseña y/o califican lo que aprenden de *aburrido* o de *tonterías*, en contraste con el aula de referencia en donde, aunque se sientan menos cómodos, adquieren –desde su punto de vista– más conocimientos académicos y les da la oportunidad de relacionarse con un número mayor de compañeros/as, principalmente, españoles. Es decir, en esta ocasión, la valoración o estrategia de elección que hace el alumno/a que prefiere estar en el aula de referencia lo hace pensando en el proceso de enseñanza-aprendizaje y lo que es mejor para él en este sentido.

Por otro lado, están los alumnos/as que, en un principio, no se inclinan por ninguna de las dos aulas, pero que en sus discursos enumeran más cosas positivas del aula de referencia. Lo cual, si se toma en consideración, lleva a concluir que son mayoría los alumnos/as a quienes les gusta más el aula de referencia, que valoran más rico y productivo el tiempo en ella. Si, por último, examinamos algunas de las razones, como el *miedo* o la *incertidumbre*, que dan los alumnos/as que prefieren estar en el aula de enlace para argumentar su preferencia, no puede pasarse por alto que esas razones pueden ser elementos disuasorios de querer estar en el aula de referencia, pero no implican necesariamente una valoración positiva del aula de enlace, tan sólo que les resulta más cómodo estar en un espacio que conocen que enfrentarse a otro que les es desconocido.

#### **2.2.4. Afinidades en las clases**

Mediante la observación en las aulas, se ha podido recopilar datos sobre las interacciones de los alumnos/as, sobre quiénes eran sus compañeros/as, sobre con quienes se solían sentar, así como sobre la posición que ocupaba cada uno/a dentro del espacio del aula. Pudiendo ser debido todo ello a la elección personal de los alumnos/as o a las decisiones tomadas por los profesores. En todos los casos, el lugar ocupado por cada alumno/a es significativo en cuanto que puede incidir en cómo se siente en el grupo. Por otro lado, a través de las entrevistas, se ha conocido cuáles son las afinidades que aprecian entre ellos, es decir, a quienes consideran amigos/as, con quiénes prefieren irse en el recreo, etc.

En otros estudios, como el de **Cucalón** (2007), se afirma que los chicos/as establecen lazos más estrechos con sus compañeros de aula de referencia que con los del aula de enlace. En el

presente estudio, se ha encontrado, a este respecto, que si bien la mayoría de los alumnos/as que dicen estar contentos en su aula de referencia, y narran que tienen amigos en ella, expresan su preferencia por ésta, aun así siguen manteniendo una relación estrecha con sus antiguos compañeros del aula de enlace, tal como es reconocido por ellos y asimismo se ha constatado durante las observaciones de campo.

En las Imágenes 4 y 5 presentadas más adelante, puede verse el lugar que ocupan los alumnos/as del aula de enlace en el espacio de sus respectivas aulas de referencia, es decir, se encuentran aislados del resto de sus compañeros/as de clase; siendo un elemento más que ayuda a entender los motivos expresados por algunos/as alumnos/as que dicen preferir el aula de enlace a la de referencia: que en la primera se sienten más cómodos y tienen más amigos.

En el siguiente *verbatim*, se describe la distribución espacial encontrada en una de las aulas ordinarias donde observamos:

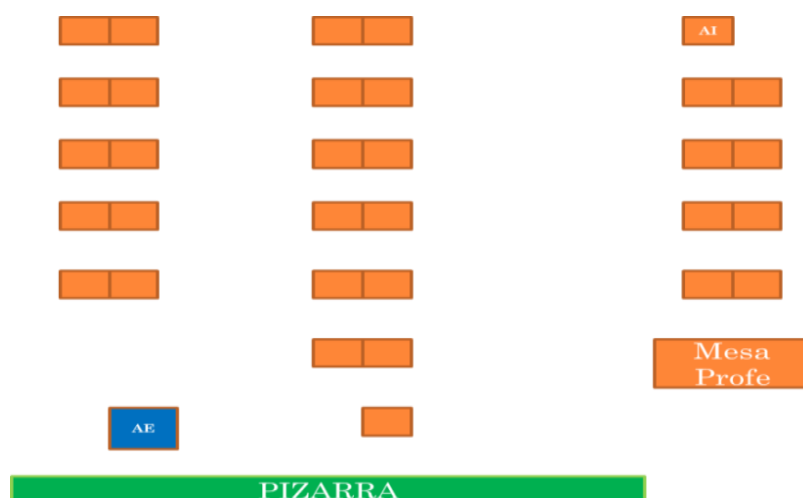
**Extracto 91:** *Observo que hay dos chicos y una chica que están sentados solos sin pareja o en grupo. Hay una mesa, pegada a la pared justo al lado de la pizarra y de la puerta de entrada, donde se sienta Juan, el chico rumano que estaba en el aula de enlace y que ya está integrado en todas las asignaturas de su grupo de referencia. En la primera fila hay otra chica que está sola, sin ninguna mesa a su lado, con rasgos latinos. Y en el fondo de la clase, en una esquina, justo donde acaban las ventanas, hay otra mesa sola donde está Silvio, chico ecuatoriano del aula de integración. Las dos chicas con rasgos orientales se sientan juntas en la primera fila, en la columna pegado a la ventana, justo delante de la mesa grande del profesor.*

**Registro del 12-4-11. Clase de MAE (con alumnos/as que no dan la asignatura de Religión) del Centro Público.**

Esta distribución la representamos mediante la Imagen 5. En ella se ve el lugar (señalado con color azul y las siglas AE) que ocupa en su aula de referencia el alumno de aula de enlace que se menciona en el anterior registro de campo. Cualquier persona que fuese por primera vez al centro, y a esa aula en concreto, y no conociese a los alumnos/as, podría pensar que ese chico estaba *castigado* o era el que se porta mal en clase. Pero el chico que se sentaba solo era, al menos en este caso, una persona educada en comparación con lo que son los comportamientos habituales en las aulas; además, sus profesoras de aula de enlace decían que iba muy bien en las asignaturas del aula de referencia. No supimos si se trataba de una elección propia o de una elección de los profesores/as, pero esa ubicación en el aula no le favorecía para establecer amistades.



**IMAGEN 5: DISTRIBUCIÓN ESPACIAL DEL ALUMNADO EN UN AULA ORDINARIA**



Fuente: Registro 14. Aula ordinaria, asignatura MAE <sup>27</sup>, Centro Público.12.4.11<sup>28</sup>

Encontramos más ejemplos en los registros de campo que reflejan situaciones parecidas. Otro de ellos es el que se representa en la Imagen 6 elaborada a partir de las observaciones hechas en un aula ordinaria de 1º de la ESO del Centro Público el día 20 de enero de 2011:

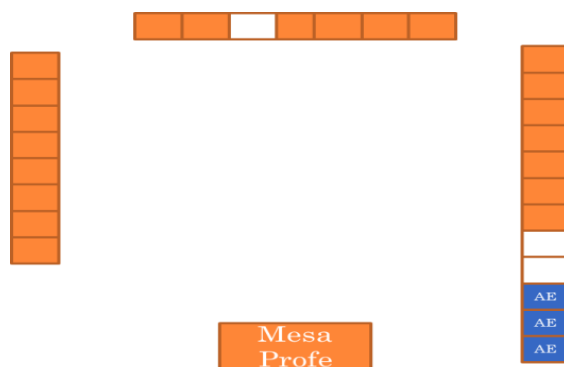
**Extracto 92:** *El aula está organizada en forma de U. Todas las mesas están pegadas a las paredes, donde se encuentran puestas en línea. En ellas se ubican los monitores y ordenadores. En la pared de la izquierda hay ocho chicas, en la fila del fondo del aula hay una chica, un chico, una silla libre, le continúan tres chicos y una chica en el extremo, y en la pared de la derecha hay siete chicos, dos sillas libres, un monitor libre y a continuación de esta fila están tres chicos del aula de enlace: Tatiana, Yuan y Roman. Visualmente se ven apartados del resto del grupo. Registro del 20-1-2011. Aula ordinaria de 1º E.S.O, clase de Matemáticas del Centro Público.*

En la Imagen 6 viene representado lo que algunos/as alumnos/as nos comentan en las entrevistas: la tendencia a estar con sus compañeros/as del grupo de aula de enlace en el aula de referencia. Se ve cómo los tres alumnos/as pertenecientes al aula de enlace (señalados con color azul y las siglas AE) se sientan juntos y apartados. Tanto los dos registros como las dos imágenes presentadas muestran la *no integración* espacial del alumnado inmigrante en sus aulas de referencia. Primero, se le separa de su grupo de referencia cuando están en el aula de enlace, y después, cuando se incorporan a sus aulas de referencias, sigue habiendo una separación simbólica. Con relación a esto último, según sostienen **Poveda, Jociles y Franzé** (2009: 23), hay que tener en cuenta que la ubicación espacial, es decir, *dónde se sientan*,

<sup>27</sup> MAE: Medidas de Atención Educativa. Según la explicación de la profesora, es la oferta educativa que se hace a los alumnos/as que no quieren cursar la asignatura de religión. A partir de las observaciones en el aula, podemos decir que en ella cada alumno/a hace lo que quiere, que es un tiempo libre para el alumno/a en el cual la profesora no ejerce la docencia.

puede ser únicamente una elección del alumno/a y, por tanto, reflejar sus afinidades con los compañeros/as de su grupo de aula de enlace, no una segregación propiciada por la institución escolar, pero con la mera observación en el campo no pudimos saber qué decisiones había detrás de estas ubicaciones ni quién las había tomado, si un docente o el/la propio/a alumno/a y por qué. En las entrevistas se les preguntó por este tema a los alumnos/as. Explicaron que la decisión de sentarse todos juntos había sido de ellos, pues tenían miedo a estar con los otros compañeros, lo que se traducía en inseguridad a la hora de expresarse oralmente en español, en temor a equivocarse, a que se rieran de ellos... y también porque habían establecido vínculos de amistad con sus compañeros del aula de enlace; viniendo sus palabras a confirmar lo que se ha dicho a este respecto en los apartados precedentes.

**IMAGEN 6: DISTRIBUCIÓN ESPACIAL DEL ALUMNADO DE AULA DE ENLACE EN EL AULA DE INFORMÁTICA ESTANDO CON SU GRUPO DE REFERENCIA**



Fuente: Registro 6. Aula de informática. Grupo de referencia: 1º E.S.O. Centro Público. 20.1.2011

### **2.3. EL ALUMNADO LATINO Y LAS AULAS ESPECÍFICAS**

Si en los apartados 2.1. y 2.2. nos hemos centrado en el alumnado no hispanohablante y el aula de enlace, ahora lo haremos en el alumnado hispanohablante y sus aulas específicas, pues al igual que veíamos en el apartado 2.1.2 que los alumnos/as no hispanohablantes son separados de sus grupos de referencia, lo mismo les ocurre a los latinoamericanos/as, quienes tampoco pasan todo el tiempo con sus grupos de referencia, sino que están adscrito a otras aulas de apoyo y programas de compensatoria. En este caso no se trata del idioma –o al menos no como desconocimiento de él- sino que se considera que tienen desventaja curricular; una desventaja que veces es atribuida por el profesorado a que han tenido una formación previa de peor calidad en sus países de origen, pero otras veces, en que han estado escolarizados en centros españoles de Educación Primaria, no se sabe bien qué la justifica. En cuanto a las Aulas de Diversificación, tienen como finalidad explícita dar otras oportunidades a los alumnos/as que se considera que tienen dificultades para graduarse en E.S.O. por la vía

ordinaria, es decir, para obtener el título de Educación Secundaria Obligatoria. En el capítulo siguiente veremos las razones que nos dan los profesionales de la educación de la existencia de estos espacios educativos, pero en éste queremos conocer cuáles son las experiencias de los alumnos/as a este respecto.

### 2.3.1. Programas de educación compensatoria

Los programas de educación compensatoria que se proyectan desde el Departamento de Orientación dan lugar a que existan grupos de alumnos/as en aulas de compensatoria (o de desdoble, como son llamadas en el Centro Concertado), en aulas de diversificación o, como sucede en el Centro Público, en aulas de integración.

Hemos podido comprobar que la mayoría de las veces no se les pregunta a los alumnos/as si desean estudiar dentro de un programa de compensatoria. El siguiente *verbatim* presenta el ejemplo de una alumna ecuatoriana, quien habla de su experiencia en el aula de desdoble del Centro Concertado:

#### **Extracto 93:**

*P: Cuéntame cómo fue el proceso para que fueras al aula de desdoble.*

*R: Cuando llegué al instituto me dijeron que tenía que ir a desdoble.*

*P: ¿Nada más llegar?*

*R: Sí.*

*P: ¿Nunca has dado clase en tu grupo ordinario?*

*R: No, siempre estoy en esa clase.*

*P: ¿Siempre estás en el aula de desdoble?*

*R: Sí, sólo salgo para informática y dibujo.*

*P: ¿El resto de asignaturas las das en el aula de desdoble?*

*R: Sí.*

*P: ¿Quién tomó la decisión?*

*R: El instituto.*

*P: ¿Y cuál fue el motivo que te dieron?*

*R: Porque vine de otro país y cambian las asignaturas.*

*P: ¿Te comentaron algo más?*

*R: Por el plan de aquí.*

*P: ¿A qué te refieres?*

*R: Al venir de otro país, cambian las asignaturas. En Lenguaje es casi parecido, pero hay más contenido sobre el teatro.*

*P: ¿El contenido de la asignatura es diferente?*

*R: Sí.*

*P: ¿Y a ti te gusta estar en el aula de desdoble o te hubiese gustado estar con el otro grupo?*

*R: Me gusta más desdoble.*

*P: ¿Por qué?*

*R: Porque soy tímida y me pongo nerviosa.*

**Entrevista con alumna ecuatoriana, 14 años, aula de desdoble del Centro Concertado, curso 2011-2012.**

A esta alumna ecuatoriana no le dieron la oportunidad de decidir si quería o no formar parte de un grupo de desdoble, simplemente fue a este grupo desde el principio, sin que esta decisión ni siquiera se pudiera fundamentar en que la alumna había tenido algún problema académico en el grupo ordinario, puesto que nunca llegó a ir. Según la alumna, el único motivo que le dieron fue por venir de un país extranjero y no existir coincidencias de contenidos entre los currículos de los dos países. Lo que pone de manifiesto que los profesionales de la educación infravaloran, como se ha comentado y se verá más detalladamente en el siguiente capítulo, los sistemas educativos de los países de origen de los alumnos/as inmigrantes, considerando que éstos/as vienen con un nivel más bajo del que se requiere para su edad y curso académico. Referente a esta misma alumna, supimos a final de curso (2011-2012) que iban a proponerla para hacer un PCPI, a pesar de reconocer su profesora de compensatoria que era una alumna que se esforzaba en clase y en sus estudios.

En el siguiente *verbatim* también se habla del programa de compensatoria, esta vez con relación a un alumno ecuatoriano del Centro Público:

**Extracto 94:**

*P: ¿Por qué motivo estás en un aula de compensatoria?*

*R: Porque en el examen que me hicieron a principio de curso lo hice muy mal, no sabía casi nada. Creo que saqué un 4 o un 3, y me mandaron al aula de compensatoria.*

*P: ¿El examen quien lo hizo?*

*R: La orientadora.*

*P: ¿Quién te dijo que tenías que ir a un aula de compensatoria?*

*R: La tutora.*

*P: ¿La decisión fue tuya, de tus padres o de la tutora?*

*R: De la tutora.*

*P: ¿A ti qué te parece estar en el aula de compensatoria?*

*R: Pues, no sé, yo creo que mal, que debería estar con mis compañeros.*

*P: ¿Por qué?*

*R: Porque lo veo todo fácil en compensatoria y yo creo que debería estar más en mi nivel.*

*P: ¿Por qué?*

*R: Porque es todo muy fácil en el aula de compensatoria.*

*P: Después de 7 meses en el aula de compensatoria ¿te ha servido?*

*P: Sí un poco, de las cosas que no me acordaba. (...)*

*P: Cuéntame un poco que soléis hacer en el aula de compensatoria*

*R: Cosas muy básicas. Cosas que no son del nivel de 2º, creo que son nivel de 1º de ESO. Es muy fácil todo.*

**Entrevista con alumno ecuatoriano, 16 años, aula de compensatoria del Centro Público, curso 2011-2012.**

Este alumno declara que la orientadora, mediante una evaluación psicopedagógica de nivel, es la que valora los conocimientos que tiene, y a partir de ello toma la decisión, junto a la tutora, de que vaya a un aula de compensatoria. Así mismo, el alumno comenta que él considera que lo que se da en dicha aula es *muy fácil*, son *cosas muy básicas*, y que le gustaría que hubiera un nivel más adaptado al que correspondería a 2º de ESO, es decir, a su grupo de referencia. Repite una y otra vez que todo es *muy fácil*, idea que aparece también, como se ha visto, en otros *verbatim*, y la encontramos también en los discursos de sus padres/madres, como se verá en el capítulo 6. Pero volvamos al tema de la toma de decisiones. A pesar de que en la mayoría de los casos no eligieron ir a compensatoria (lo que hemos ilustrado con el relato del alumno ecuatoriano del que acabamos de hablar), también hay algunos alumnos/as que expresan que la decisión fue tomada por ellos y sus padres/madres. El siguiente es un ejemplo de esto último, y se refiere a un alumno asimismo ecuatoriano y a su experiencia en el aula de diversificación:

**Extracto 95:**

*P: Cuéntame qué hacéis en esa aula de diversificación.*

*R: Es como un aula de refuerzo. Nos dan lo mismo que a los otros sólo que nosotros somos menos y nos los explican mejor, porque pueden estar más atentos. Es algo que te ayuda.*

*P: ¿Cómo fue el hecho de ir al aula de diversificación?*

*R: Lo elegí yo y mis padres.*

*P: ¿Por qué tomaste esa decisión?*

*R: No sé, es que como hace tiempo era rebelde... y dije, pues, tengo que apretar. (...)*

*P: ¿Te alegras de haber tomado la decisión de estar en el aula de diversificación?*

*R: Sí.*

*P: ¿Qué te gusta de esta aula que no tenían las anteriores?*

*R: Que te lo explican mucho mejor, no se estresan tantos los profes porque somos pocos. Dicen “¡callaros!”, y en otra clase, que son 30 y pico, no les hacen caso. Si no entiendes algo, nos lo explican a todos. En las otras aulas te dicen que no, no se paran. (...)*

*P: ¿Cómo fue el proceso para llegar a tomar la decisión de ir al aula de diversificación?*

*P: Mi antigua tutora me dijo que había un grupo, una formación donde te enseñaban mejor, y que me lo iban a explicar mejor. Y como en aquella temporada yo estaba mal, pues, me decidí.*

**Entrevista con alumno ecuatoriano, 16 años, aula de diversificación del Centro Concertado, curso 2013-2014.**

A pesar de que, como se ha dicho, se trata de un caso en el que el alumno declara que eligió estudiar mediante un programa compensatorio (el de diversificación, que se implementa en el segundo ciclo de la ESO), es interesante fijarse -en primer lugar- en que, avanzado su relato, comenta que se lo había recomendado su tutora del curso anterior, y -en segundo lugar- en los argumentos que, según el alumno, ésta le había dado: que se le iba a enseñar y explicar

mejor, que es el mismo argumento que, al principio del mismo relato, él utiliza para justificar por qué había decidido formar parte de un grupo de diversificación. Ello es, a nuestro parecer, una nueva evidencia de que las decisiones que los alumnos/as dicen tomar sobre temas escolares (y, en general, sus discursos en torno a los mismos) están a menudo influidos por los puntos de vista de sus profesores/as y otros/as profesionales de la educación. En cualquier caso, este alumno en concreto valora la entrada en el programa de diversificación como algo positivo, y estima que era necesario hacerlo porque anteriormente había sido mal estudiante.

Siguiendo con las experiencias de los alumnos/as latinoamericanos en el aula de diversificación, otro de ellos manifiesta que fue animado por sus amigos/as a tomar la decisión, pero no deja de señalar también que la orientadora se lo había aconsejado:

**Extracto 96:**

*P: Cuéntame cómo fue la toma de decisión de hacer diversificación.*

*R: Ya lo había intentado (por la vía ordinaria) y vi que era difícil, y con diversificación se me abrían las puertas. Era más fácil y los profesores eran unas máquinas.*

*P: ¿Alguien te oriento, te aconsejó, que hicieses diversificación?*

*R: Los colegas. Un colega me dijo que me metiera por diversificación, que era más fácil, y luego en bachillerato nos cambiamos, pero me quedé en diversificación (sonríe). También la orientadora me comentó algo. Me ayudaba. Cuando estaba descentrado, ella hablaba conmigo, me decía que si no me centraba, iba a pasar esto y lo otro. Y pasó esto y lo otro (ríe).*

*P: Háblame un poco más sobre tu experiencia en diversificación.*

*R: Era lo que me contaban. Es fácil pero, cuando es todo tan fácil, luego como que se te quitan las ganas, ¿sabes? Te dices: "Pero si eso lo apruebo..."*

*P: ¿Te alegras de haber hecho diversificación?*

*R: Sí, porque era más fácil. Dábamos lo mismo que en la clase normal, sólo que te ayudaban más, era más entretenida, te era más fácil aprender. Tú veías a los compañeros de las otras clases que tenían cara de amargados; en cambio, los de diversificación estábamos siempre contentos. Hay otro rollo.*

**Entrevista con ex - alumno ecuatoriano, 17 años, del aula de diversificación del Centro Concertado, curso 2013-2014.**

Este *verbatim* refleja no sólo lo que planteábamos antes sobre la influencia de los discursos de los profesionales de la educación en los discursos de los alumnos/as, sino también las ideas que éstos/as últimos/as asocian a los programas compensatorios (no muy diferentes a las que asocian a las aulas de enlace): que los profesores/as explican mejor (o como dice el chico ecuatoriano recién citado: *son unas máquinas*), que ayudan más y, sobre todo, que *es más fácil* aprender o los contenidos que en ellos se imparten. El siguiente *verbatim*, donde igualmente se alude al aula de diversificación, recoge la descripción de otro alumno ecuatoriano de lo que se hace en ella, así como las razones por las que *lo metieron* en la misma:

**Extracto 97:**

*P: Cuéntame. En el aula de diversificación, ¿qué es lo que haces?*

*R: Es un aula para que te resulte más fácil estudiar. Me metieron porque meten allí a la gente que tiene posibilidades de sacarse la ESO y que se esfuerza. Resulta más fácil. Las explicaciones son más fáciles, y es una forma más sencilla de sacarse la ESO.*

*P: ¿Quién toma la decisión para que vayas al aula de diversificación?*

*R: La orientadora*

*R: ¿Qué te comentó?*

*P: Que era un chico que tenía posibilidades de sacarse la ESO, y me ofreció entrar en el aula de diversificación. Me dijo que sería una manera muy fácil para esforzarme, porque veían (los profesores) que me esforzaba cuando quería. Y se lo propuso a mi madre y ella dijo que sí.*

*P: Ahora que ya llevas casi todo el curso, ¿te parece buena la decisión de haber ido al aula de diversificación?*

*R: Sí.*

*P: Cuéntame qué tiene el aula de diversificación que no lo tenían tus otros grupos o aulas?*

*R: La forma de expresarse de los profesores (en las aulas ordinarias), y que son más estrictos. Es más difícil, una forma más complicada, por lo menos para mí, de sacarme la ESO.*

*P: ¿Y ahora en el aula de diversificación, qué tal?*

*R: Bien, porque ya he puesto mérito, porque encima es una oportunidad, porque en diversificación no meten a todo el mundo.*

*P: ¿Y a otros compañeros?*

*R: PCPI o que hiciesen lo que quisieran.*

**Entrevista con alumno ecuatoriano, 16 años, aula de diversificación del Centro Público, curso 2011-2012.**

En esta ocasión, el alumno declara que la decisión de que fuese a un grupo de diversificación la tomó la orientadora, quien a su vez se lo propuso a su madre y ésta aceptó. Además, reproduce el argumento que, según él, ella le dio: que tendría más posibilidades de seguir estudiando, porque el grupo de diversificación era una forma *más fácil* de conseguir graduarse en la ESO. Nuevamente aparece la idea de que estos programas son una mejor opción que el aula ordinaria para ciertos alumnos/as, así como la constatación de que, exista o no elección por parte del alumno/a y sus padres/madres, se trata comúnmente de una propuesta que parte del centro y sus profesionales. Ahora bien, en el caso concreto de los programas de diversificación, estos profesionales “orientan” su aceptación por parte de aquéllos argumentando que constituyen una oportunidad que sólo se les ofrece a algunos/as estudiantes: a quienes tienen posibilidades de sacarse la ESO. Con ello aparece una clasificación clave de los alumnos/as que se consideran necesitados/as de medidas educativas especiales: los que tienen posibilidades de graduarse (que, en este caso, son derivados a diversificación) y los que no las tienen (que lo son hacia otros programas, como los PCPI, las ACEs o las UFIL); una clasificación que, por otro lado, ha dejado su marca en el discurso del alumno cuyas palabras estamos ahora analizando, y que es subrayada por

**Poveda, Jociles y Franzé (2009)**, en su estudio sobre la gestión de la diversidad en un instituto de secundaria madrileño, como decisiva en el trabajo de los Departamentos de Orientación, por cuanto lleva a que unos/as estudiantes puedan seguir una trayectoria educativa más o menos normalizada, mientras que otros/as son desviados hacia alternativas que, por lo general, los apartan de ella.

Continuando con el programa de diversificación, presentamos a continuación un *verbatim* que refleja la experiencia de otra alumna ecuatoriana. Su tutora le recomienda que se integre en él arguyendo que *es mejor* para ella; sin embargo, otra forma de verlo aparece cuando su familia, en particular su hermana, no quiere aceptar la propuesta e, incluso, se indigna por ello, o cuando sus amigos minusvaloran, y esto es muy significativo, el hecho de que en dicho programa se apruebe: *es para tontos*, dicen.

**Extracto 98:**

*P: Cuéntame en qué consiste el aula de diversificación.*

*R: Están juntas todas las materias. (...)*

*P: ¿Cómo es la forma de trabajar?*

*R: Trabajamos en lo mismo. Yo en clase me aburro porque no me gusta.*

*P: ¿Por qué estás, entonces, en el aula de diversificación?*

*R: Yo no quería ir a diversificación, yo quería normal. A mi todos me decían (que) normal. No quería. Hasta que llegué a la clase de diversificación.*

*P: ¿Quién tomó la decisión para que fueses a diversificación?*

*R: La profe me dijo que yo era de diversificación y me mandaron aquí. Me decía que aquí es mejor. Tenía pendiente mates de 3º y, si no, tenía que haber repetido normal, así que me arriesgué.*

*P: ¿Alguien te aconsejó?*

*R: La profe. Mi hermana no quería, quería normal, estaba indignada, decía que era para tontos. Luego mi madre no quería tampoco.*

*P: Entonces, ¿por qué aceptaste?*

*R: Luego mis amigas me convencieron y dije: "bueno, ¡venga!".*

*P: ¿Has escuchado alguna vez eso de que "es para tontos", como te decía tu hermana?*

*R: Sí (ríe). Los amigos dicen que diversificación es para los tontos y que es normal que aprobemos. Dicen que es más fácil.*

*P: ¿Y tú qué les responde?*

*R: Que es lo mismo, sólo que nosotros trabajamos en grupo.*

**Entrevista con alumna ecuatoriana, 17 años, aula de Diversificación del Centro Público, curso 2010-2011.**

Cabe concluir, por tanto, que la idea de que estos programas dirigidos a estudiantes que precisan o, mejor dicho, se considera que precisan medidas educativas especiales son más fáciles está extendida por toda la comunidad educativa, pudiéndose añadir además que esta consideración lleva aparejada, por lo general, una minusvaloración de las capacidades de aprendizaje de los alumnos/as que participan en ellos, y a veces incluso el que se les aplique



etiquetas, todas las cuales tienen una mayor o menor carga peyorativa. En lo que respecta al *verbatim* que estábamos comentando, esto se aprecia no sólo en la expresión *eso es de tontos* que utilizan la hermana y los amigos de la alumna ecuatoriana, sino igualmente en las palabras que ésta pone en boca de su profesora: me dijo que yo era de diversificación. Es decir, no le dice que “tenía que ir a diversificación” sino que “era de diversificación”, lo que supone que este espacio educativo, con la valoración de que es objeto, pasa a identificar a la estudiante. **Jociles, Franzé y Poveda** (2012b: 144-145), en otro estudio del mismo centro de secundaria antes referido, analizan este tipo de expresiones como una suerte de etiquetaje que los profesionales de la educación llevan a cabo de los alumnos/as a partir, precisamente, de los programas en que se ubican o piensan que deberían ubicarse: “es de diversificación” (si tiene problemas académicos, no disciplinarios, pero se le ve –como se ha dicho- con posibilidad de graduarse), “es de ACE” (cuando tiene problemas disciplinarios, independientemente de la capacidad que se le atribuya), “es de UFIL” (cuando, por su edad o su situación familiar, se estima que una remuneración económica puede motivarle a seguir estudiando), etc. Es cierto que dichos programas se han ideado para atender a alumnos/as con esas características o características similares, pero no puede pasarse por alto el efecto estigmatizador que tienen o potencialmente pueden tener. Pero este tema, el de la estigmatización, será tratado más detenidamente en otro capítulo.

Para concluir este apartado, sólo señalar que si los *verbatim* usados para ejemplificar las experiencias de los alumnos/as en los programas compensatorios corresponden todos a alumnos/as ecuatorianos, ello no se debe a un sesgo en la selección de la muestra, sino al hecho de que, en los dos centros estudiados, la mayoría del alumnado hispanohablante que formaba parte de esos programas eran latinoamericanos/as, especialmente ecuatorianos/as. Es más, la ecuatoriana era, al mismo tiempo, la nacionalidad extranjera con mayor presencia en ambos centros.

## **2.4. LOS RECREOS: JUNTOS PERO NO REVUELTOS**

Un espacio interesante para conocer las afinidades existentes entre diferentes tipos de alumnos/as es el recreo que, al estar destinado al descanso, ocio y diversión, constituye un escenario donde se pueden observar las interacciones entre ellos sin las limitaciones normativas del aula, sin bien no deja de ser un espacio regulado, tanto formal como informalmente. Por tanto, las observaciones en los recreos fueron numerosas, y las destinamos sobre todo a indagar acerca de la sociabilidad de los chicos/as de origen inmigrante.

El contraste aula-patio de recreo invita a interrogarse sobre si las relaciones sociales establecidas en el aula son o no las mismas –adoptan las mismas formas, se entablan de la misma manera o con los mismos sujetos, etc.- que las que se establecen en el tiempo del recreo.

Y, en particular, invita a preguntarse por las prácticas de sociabilidad de los alumnos/as de aula de enlace que forman parte, a la vez, de un aula de referencia: ¿cómo son sus relaciones con los compañeros/as de cada una de ellas?, ¿cómo afecta a la sociabilidad que se desarrolla en los tiempos de recreo el hecho de formar parte de dos espacios educativos diferentes?, ¿cómo actúa cada uno de estos dos grupos de compañeros/as: están juntos, se separan para integrarse con otros, varía la forma de juntarse/relacionarse según ciertas circunstancias?, etc. En los próximos apartados se intenta dar algunas respuestas a éstas y otras cuestiones.

#### 2.4.1. Alumnos/as entre dos aulas ¿y en el recreo?

**TABLA 12: LAS AGRUPACIONES Y AMISTADES DE LOS ALUMNOS/AS INMIGRANTES**

Agrupaciones/amistades en los recreos	País de procedencia del alumno							Total de alumnos/as
	China	Rumanía	Polonia	Ucrania	Brasil	Paquistán	Ecuador	
Me voy con los compañeros/as del aula específica (aula de enlace, compensatoria, diversificación, etc.)	5	2	0	2	0	1	0	10 (26,3%)
Me voy con compañeros/as de mi país de origen	3	3	0	0	1	0	0	7(18,4%)
Me voy unas veces con compañeros del grupo-aula y otras con compañeros/as de mi país de origen	1	0	0	0	0	0	0	1(2,6%)
Antes me iba con compañeros/as del aula de enlace, pero ahora sólo con compañeros del aula de referencia.	0	2	0	0	1	0	0	3(7,8%)
Me voy unas veces con los compañeros del aula específica y otras veces con los compañeros del aula de referencia.	0	3	2	1	0	0	0	6 (15,7%)
Me voy con los compañeros del aula específica y grupo de referencia a la vez.	0	0	0	0	0	0	1	1(2,6%)
Me voy con cualquier compañero/a independientemente de que sea de mis grupos o no	0	0	0	0	0	0	3	3(7,8%)
No tengo amigos. Me quedo solo.	0	1	0	0	1	0	0	2(5,2%)
No S/C	0	0	0	0	2	0	3	5 (13,1%)
<b>Total de alumnos de la por nacionalidades</b>	9	11	2	3	5	1	7	38

Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas con el alumnado de aula de enlace.

Tanto los alumnos/as inmigrantes hispanohablantes como los no hispanohablantes se encuentran, por lo general, desarrollando su etapa escolar entre dos grupos-aulas. Es por ello por lo que nos centramos en estudiar con qué compañeros/as se relacionan durante los recreos: si con los del aula de enlace o con los del aula de referencia, en el caso del alumnado no hispanohablante y, en el caso del latinoamericano, si con los compañeros/a de sus grupos de compensatoria/diversificación o con los de sus grupos de referencia.

En la Tabla 12 se presentan algunos datos sintetizados de las respuestas que han dado los alumnos/as de aula de enlace entrevistados/as cuando se les ha preguntado con qué compañeros/s y de qué grupo (aula de enlace/aula de referencia) se relacionan en los recreos.

#### **2.4.2. Con chicos/as de mi país**

Entre los alumnos/as que dicen preferir irse en el recreo con otros/as chicos/as de su mismo país (un 18,4%, según la Tabla 12), encontramos uno que expone que ello es así porque se siente más cómodo hablando en su lengua; otro comenta que es porque de esta forma no olvida su idioma materno. Se presenta a continuación un *verbatim* donde se plantea justamente esto último:

##### **Extracto 99:**

*P: ¿Y en el recreo con quién te vas?*

*R: Con rumanos.*

*P: ¿El grupo de amigos son todos rumanos?*

*R: Sí.*

*P: ¿Eso por qué?*

*R: Porque me gusta hablar.*

*P: ¿En rumano...?*

*R: Sí.*

*P: ¿Es por eso?*

*R: Sí, para no olvidar ni español ni rumano.*

**Entrevista con alumna rumana, 15 años, aula de enlace de Centro Público, curso 2010-2011.**

Alexandra es una brasileña, ex-alumna del aula de enlace del Centro Concertado, que en la entrevista que se le hizo afirmaba que desde el principio se había ido con un grupo de brasileños del centro, y que nunca había hecho nada por relacionarse en los recreos con otros/as compañeros/as de sus clases-aula o de otras nacionalidades.

**Extracto 100:**

*P: ¿Recuerdas el primer día que fuiste al recreo?*

*R: Me quedé sola (ríe), luego una chica me dijo que había una brasileña y: “Si quieres mañana te la presento porque casi no viene al colegio”. Y después de 2 o 3 días me la presentó y me quedé con ella. Luego conocí a tres brasileños y hasta hoy. [...]*

*P: Ahora que ya ha pasado el tiempo, ¿con quién te sueles ir al recreo?*

*R: Con los brasileños. [...] Amigos españoles sí tengo, pero no suelo salir mucho con ellos. Ellos están con sus amigos y yo siempre he estado con los brasileños.*

*P: ¿Por qué?*

*R: Me tratan bien (los españoles), pero con los brasileños me siento más a gusto.*

**Entrevista con alumna brasileña, 16 años, 4ºC, ex-alumna de aula de enlace de Centro Público.**

Cabe mencionar aquí que el profesorado suele sostener la idea de que los alumnos/as tienden a juntarse por nacionalidades, como ocurre con la siguiente profesora:

**Extracto 101:** *En mi clase tienen que estar a gusto y funcionan bien. Una vez que salen de mi aula de enlace, los rumanos se van con otros rumanos de su clase, y a los chinos siempre los vas a ver en el montoncito de chinos, en un rincón del patio. Entrevista con la profesora-tutora del Aula de Enlace. 21-1-2011.*

Si hemos traído a colación la perspectiva del profesorado es para poner de relieve que hay tanto un discurso popular/de los agentes sociales (alumnos/as, profesores/as y otros/as profesionales de la educación) como un discurso experto/de los investigadores (Ortiz Cobo, 2011a:433) que parece defender la existencia de una suerte de “tendencia natural” de ciertos colectivos de alumnos/as inmigrantes a agruparse por afinidad nacional y a crear redes sociales de apoyo mutuo sobre esa base. Algunas de nuestras observaciones de campo podrían servir para apoyar esta visión, como es el caso de la que se presenta a continuación:

**Extracto 102:** *Yo me quedo con Juliana, quien empieza a pasear observando al alumnado en silencio. Paseo también junto a ella. Veo que Jia, Yuan y Lin (jóvenes chinas del aula de enlace) están juntas, en un lateral del patio, en una sombra junto con otras dos chicas de rasgos fenotípicos orientales. Sigo paseando y veo cómo pasean por el patio Juan, Camelia, Tatiana y Román, chicos rumanos asimismo del aula de enlace. Registro del 10-5-11. Recreo del Centro Público.*

En el anterior *verbatim* se describe una situación en la que, por un lado, todas las alumnas chinas del aula de enlace de uno de los centros estudiados se juntan entre ellas y, además, con otras chicas chinas de otros grupos del centro; y por otro lado, los alumnos/as rumanos/as del mismo aula se juntan también entre ellos en el recreo. Esta situación se recoge en varios registros de observación realizados durante los recreos tanto del Centro Concertado como del Centro Público. Ahora bien, esos registros cubren tan sólo el primer curso académico de estos chicos/as en el centro, es decir, el año en el que fueron adscritos al aula de enlace. Y decimos esto porque observamos también la evolución de estos alumnos/as en su siguiente curso

académico, y encontramos lo siguiente: que mientras el alumnado rumano, brasileño, polaco y ucraniano había ido ampliando su círculo de amistades, sobre todo con nuevos amigos/as pertenecientes a su grupo de referencia, el alumnado chino continuaba relacionándose con compañeros/as de su mismo origen. Una explicación de esta diferente evolución del círculo de amistades de los chicos/as de origen chino la hemos expuesto más atrás, cuando abordamos el tema del tiempo que el alumnado de aula de enlace pasa con su grupo de referencia, y la incidencia que ello puede tener en el establecimiento de relaciones sociales, pues pusimos de manifiesto (o eso pensamos) que los alumnos/as chinos/as eran los que menos horas pasaban con su grupo de referencia, es decir, los que asistían a menos asignaturas con él; lo cual era justificado por los profesores/as con el argumento de que aún no estaban listos/as para *seguir la clase*. De este modo, el hecho de que estos alumnos/as tengan un círculo más estrecho de amistades en el centro escolar, así como que éste se restrinja a otros/as chicos/as de su misma nacionalidad, no tiene por qué tener relación con un supuesto “hermetismo” o con un supuesto deseo de aislamiento cultural sino, entre otras cosas, con las menores oportunidades que se les ofrece para establecer relaciones de amistad en su año de aula de enlace.

#### **2.4.3. Con los nuestros, los del aula de enlace**

Pudimos observar, como se ha dicho, la tendencia del alumnado del aula de enlace a agruparse en los recreos según su país de origen, pero también según su grupo-aula (ocurriendo esto último en el 26,3% de los casos recogidos en la Tabla 12); lo que era apreciable incluso en los casos en que estaban incorporados o, más bien, parcialmente incorporados a su aula de referencia.

En el *verbatim* que se presenta a continuación, Nicoleta, una estudiante rumana de 1º de Bachillerato, expresa su preferencia, cuando estaba en el aula de enlace, por irse en su tiempo de recreo con sus compañeros/as de dicho grupo-aula, pero lo significativo de su relato es cómo define a sus compañeros/as: como *los nuestros*.

**Extracto 103:** P: *¿Y en el recreo estabas con los compañeros del aula de enlace o tenías más amigos?*

R: *Al principio no conocía a nadie. Cada uno se iba a una clase y ya, pues, conocía a los de clase y bien. Nos quedábamos más con los nuestros del aula de enlace.*

**Entrevista con alumna rumana, 17 años, 1º de Bachillerato, ex-alumna de aula de enlace, Centro Público.**

#### **2.4.4. Unas veces con unos y otras veces con otros**

No hemos encontrado casos en que se hayan juntado chicos/as del aula de enlace con chicos/as del aula de referencia formando un solo grupo en los recreos. Sin embargo, los datos de las entrevistas muestran que existe otra opción de socialización, que es la de irse unas veces con los compañeros/as del aula de enlace y otras con los/as del aula de referencia; situación que no sólo hemos observado, sino que aparece descrita en seis (el 15,7%) de los testimonios a partir de los cuales se ha construido la Tabla 12. También se revela en estos testimonios que algunos/as alumnos/as (el 3,7%) se relacionan a principios de curso con compañeros/as del aula de enlace y que, conforme van haciendo amigos/as en el aula de referencia, van dejando de frecuentar a sus antiguos compañeros/as; tratándose, de este modo, de una sustitución a lo largo del tiempo de un círculo de relaciones por otro, y no de una alternancia entre sendos círculos de amigos/as en el mismo intervalo temporal como, por el contrario, sucede en aquella otra situación.

Existe otro escenario que, en el único caso en que lo hemos conocido, es protagonizado por un alumno brasileño del Centro Público que se incorpora tardíamente al curso. Este chico se relaciona con sus compañeros/as del aula del enlace en los primeros meses de estar en ella, la mayoría de los cuales son de su mismo país de origen, pero con el paso del tiempo éstos/as se van incorporando a sus respectivas aulas de referencia y van tendiendo a relacionarse con sus nuevos compañeros/as, lo que ocasiona que este alumno acabe quedándose solo en los recreos. Le preguntamos durante la entrevista si había intentado hacer nuevos amigos, a lo que nos contestó que no, justificando el que no los tuviera con el argumento de que prefería estar sólo y escuchar música porque no le gustaba jugar a fútbol ni a baloncesto en el patio de recreo.

Otro alumno rumano, cuando lo entrevistamos, nos confesó que no tenía amigos, que estaba solo. Este alumno durante la hora de recreo se iba a la biblioteca. El motivo lo hemos expuesto en apartados anteriores: en el Centro Concertado, donde estaba escolarizado, el recreo de los alumnos/as del aula de enlace estaba establecido en la franja horaria de Primaria, por lo cual los de nivel de Secundaria no podían irse con sus compañeros/as de los grupos-aulas de referencia. Ahora bien, ello no significaba que estos alumnos/as no tuvieran amigos/as, tan sólo que no coincidían con ellos en los recreos. Es un caso más que apoya la idea de que la organización escolar es un factor influyente en el proceso de adaptación al entorno de los alumnos/as no hispanohablantes recién llegados a los centros escolares.

### **2.4.5. Todos juntos**

Según los datos de la Tabla 12, los alumnos/as latinoamericanos suelen relacionarse en los tiempos de descanso con todos/as los alumnos/as, tanto de sus grupos de aula compensatoria como de sus grupos de aula de referencia, así como tener otros/as compañeros/as de recreo que no pertenecen a ninguno de sus grupos-aulas. Ante esto nos preguntamos ¿por qué sólo se manifiesta este tipo de relaciones entre alumnos/as inmigrantes hispanohablantes?, ¿tiene que ver con que ya conocen la lengua del entorno y ello les da facilidades para socializarse con cualquier compañero/a?

Las observaciones de campo nos ayudan a ir más allá de los datos obtenidos mediante las entrevistas a los alumnos/as. Con ellas pudimos comprobar que los alumnos/as inmigrantes no hispanohablantes, después de haber pasado un curso académico entre el aula de enlace y su aula de referencia, tienden a relacionarse en el curso siguiente tan sólo con los compañeros/as de su grupo de referencia, mientras que los hispanohablantes se relacionan desde un principio, como se ha dicho, con todos sus compañeros/as indistintamente del grupo-aula del que formen parte. Por tanto, consideramos que el desenvolverse en la lengua escolar, les da confianza para establecer relaciones con un círculo más amplio de compañeros/a.

### **2.5. DESPUÉS DE CLASE...**

Interrogarse sobre qué hacen los/as alumnos/as inmigrantes tras salir de clase, sobre cómo pasan su tiempo después de la escuela, supone interesarse por prácticas sociales a través de las cuales, entre otras cosas, construyen su visión de la vida en España más allá del marco escolar y, en el caso de los alumnos/as del aula de enlace, más allá de estudiar español. También conlleva preguntarse acerca de sus familias, de las relaciones que establecen con otros miembros de las mismas, como -por ejemplo- las relaciones de ayuda: ¿son los/las alumnos/as quienes ayudan a sus padres/madres en el trabajo, en los negocios o en casa o, por el contrario, son los padres/madres quienes ayudan a sus hijos/as con las tareas escolares o a aprender la lengua española? En definitiva, se trata de saber cómo estos chicos/as conocen, definen y actúan en su entorno social y qué papel juegan las familias en sus procesos de adaptación al nuevo país y, en particular, al nuevo centro escolar.

Es importante ocuparse, en especial, de esto último para poder cotejar los resultados del estudio con algunos discursos del profesorado en los que sostienen, por ejemplo, que los padres/madres de los alumnos/as inmigrantes no se involucran en los procesos escolares de sus hijos/as, no les hablan en casa en español y, en algunos casos, ni siquiera ellos saben hablarlo. Estos discursos de los profesores/as los abordaremos en el capítulo 5; en éste

seguiremos centrándonos en los alumnos/as, de los que ahora nos preocupa conocer cómo experimentan su vida fuera de la escuela, principal pero no exclusivamente, en el hogar y con sus padres.

### 2.5.1. Afinidades y ocio

Según algunos estudios, como el de **Duro** (2012:52), la red de relaciones sociales que los alumnos/as inmigrantes establecen en el centro educativo se extiende a otros ámbitos fuera de él, generalmente al barrio. Sin embargo, la mayoría de los alumnos/as que han participado en nuestra investigación nos dijeron que tenían unas amistades en el barrio distintas a las que tenían en su escolar, añadiendo que esto era debido a que vivían retirados del mismo, que sus padres/madres habían elegido el centro en el que se encontraban matriculados por ser el más cercano a su barrio que disponía de aula de enlace, pero que aun así a veces sus barrios pertenecían incluso a otros distritos, por lo que tenían la intención de cambiarse a un centro escolar más cercano en el curso académico siguiente.

En aras a ofrecer, si bien de modo sintético, algunos datos más de los recogidos en las entrevistas sobre qué hacen los/as alumnos/as después de clase, diremos, en primer lugar, que hay un grupo de ellos que coincide en señalar que pasa su tiempo libre en casa sin salir, haciendo actividades con el ordenador, jugando a videojuegos, viendo la televisión o leyendo. De hecho, son mayoría los que afirman utilizar ese tiempo para mirar el televisor. La explicación que dan de ello los alumnos/as no hispanohablantes, sobre todo los originarios/as de Rumanía, Ucrania y Paquistán, es que les ayuda a aprender el español. Por el contrario, los alumnos/as de origen chino afirman que, cuando ven televisión, prefieren las películas en su idioma materno. Estos alumnos/as chinos/as son también los que más ayudan a sus padres/padres en sus negocios familiares tras salir del centro educativo. Por último, la mayor parte de los alumnos/as rumanos/as de nuestra muestra declara tener un grupo de amigos/as compuesto exclusivamente de chicos/as de su mismo país con los que salen tras la jornada escolar, es decir, en su barrio. Es más, pocos alumnos/as entrevistados/as, independientemente de su procedencia, manifiesta que salgan con otros chicos/as de una nacionalidad diferente a la suya, salvo en los casos en que asisten a actividades extraescolares, como jugar en un equipo de fútbol. Esto tal vez se pueda comprender, al menos en parte, si se tienen en cuenta que los chicos/as inmigrantes no hispanohablantes que han participado en nuestra investigación llevan en España menos de un año, uno o, como máximo -cuando se trata de exalumnos<sup>29</sup>- dos, pues han sido incluidos en ella por estar

---

<sup>29</sup> Los alumnos/as de bachillerato cuyos *verbatim* se han usado en este trabajo por haber estado en un aula de enlace en el pasado no se han contabilizado en ninguna de las tablas, como tampoco en esta relación de las formas de relacionarse fuera de la escuela.



escolarizados en un aula de enlace, cuando son no hispanohablantes, o en un aula compensatoria en los inicios de su escolarización, cuando sí lo son. En ese periodo de tiempo, máxime cuando todavía no dominan el español, es bastante improbable que puedan relacionarse de manera más o menos durable con otros chicos/as que no hablen su mismo idioma.

## 2.5.2. Hijos ayudando a los padres

Cuando los alumnos/as hablan acerca de lo que hacen después de clase, nueve de ellos mencionan o bien su propio trabajo (de limpieza a domicilio o albañilería, por ejemplo) o bien la ayuda que proporcionan en las actividades laborales de sus padres/madres, en los negocios familiares de alimentación o de bazar (siendo más común que esto acontezca en los casos de alumnos/as de origen chino), o en las tareas domésticas/cuidado de sus hermanos pequeños. La Tabla 13 ilustra estas situaciones.

**Tabla 13: Alumnado de aula de enlace que ofrece algún tipo de ayuda a sus familias**

Apoyo de los/las hijos/as a sus padres:	Nacionalidades de los alumnos/as de nuestra muestra de las aulas de enlace						TOTAL
	China	Rumanía	Polonia	Ucrania	Brasil	Paquistán	
Alumnos/a ayudan en pequeños negocios familiares (tiendas)	4	0	0	0	0	0	4 (12,9%)
Alumnos/as trabajan con sus padres después de clase (limpiando casas, cosiendo, en la obra, etc.)	1	0	0	1	1	0	3 (9,6%)
Alumnos/as ayudan en las tareas domésticas y/o cuidados hermanos pequeños.	1	2	0	0	0	0	4 (12,9%)
No S/C	3	9	2	2	4	1	21 (67,7%)
Total de alumnos/as por nacionalidades	9	11	2	3	5	0	31 <sup>30</sup> (100%)

Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas con el alumnado de aula de enlace.

En cuanto a los tres casos en que los alumnos/as ayudan a sus padres en trabajos que no son negocios familiares, tenemos, por un lado, el de un alumno ucraniano que por la tarde acompaña a su madre a limpiar casas, por otro, el de un alumno brasileño que colabora con su padre como carpintero *en la obra* y, por último, una alumna china que ayuda a su madre a coser ropa para una empresa.

### Extracto 104:

P: ¿Ibas con tu padre a trabajar?

R: Sí, iba con mi padre a trabajar en la construcción, vamos, a la obra y hacemos cosas (rie).

P: ¿Cómo te resulta compaginar, llevar el trabajo con las clases?

R: Porque... yo salgo de la clase y vengo tarde, luego vuelvo, duermo poco, vengo a la clase.

P: ¿Estás cansado?

<sup>30</sup> El alumnado hispanohablante de nuestra muestra no lo hemos contabilizado en esta tabla, puesto que no se les preguntó sobre ello, por lo que el total no es 38, sino 31.

R: Sí.

P: Por eso te preguntaba cómo llevabas hacer las dos cosas a la vez: ¿lo llevas bien, llegas cansado?

R: Llego cansado porque a veces sí tengo poca obra pero otras, mucha.

P: ¿Te gusta?

R: Sí, claro, porque mi padre es carpintero y yo quiero seguir la profesión, intento (ríe).

**Alumno brasileño, 16 años, aula de enlace, Centro Público, curso 2010-2011.**

Este alumno brasileño, según se recoge en varios registros observacionales, a menudo le comenta a la profesora del aula de enlace del Centro Público lo mismo que nos dijo en la entrevista: que está cansado y tiene mucho sueño. La profesora le suele responder manifestándole que le tiene que decir a su padre que no puede estar trabajando, porque luego no rinde en clase, que tiene que descansar y tener tiempo para estudiar y también para su ocio. Por otro lado, tanto de la Tabla 13 como de la información cualitativa recogida en las entrevistas, destaca el hecho de que dos alumnas chinas (en concreto, dos de los nueve alumnos/as chinos/as que dicen ayudar a sus padres en las tiendas y bazares) coincidan en describir que su trabajo consiste en hablar con los demás y que eso les ayuda a mejorar su español. Otra alumna con este mismo origen nacional nos expresa que no le gusta trabajar en la tienda porque son muchas horas de trabajo, a lo que añade que sus padres trabajan once horas al día, por lo que prefiere estudiar para hacer otra cosa en el futuro.

En definitiva, con los datos recogidos, se comprueba que algunos alumnos/as ayudan a sus padres/madres en negocios familiares u otro tipo de trabajo remunerado, pero no son muchos, a pesar de que los discursos de los profesores/as pueden sugerir lo contrario. Es significativo que la mayoría del alumnado que ayuda a sus padres/madre en negocios familiares sea de origen chino; ahora bien, mientras que el profesorado –como se verá en otro capítulo– subraya esta actividad como negativa, los propios/as alumnos/as chinos/as declaran que contribuye a mejorar su español, puesto que tienen que trasladar el aprendizaje en la escuela a una práctica real, para la cual tienen que hablar a menudo con españoles. Esta diferente visión que del trabajo infantil tienen la escuela, de un lado, y los propios niños/as trabajadores/as (y sus familias), de otro, ha sido analizada por autoras como **Szulc** (2013), en un estudio sobre la infancia mapuche en Argentina, y **Leyra** (2013), en otro dedicado a la infancia trabajadora en México. **Leyra** pone de manifiesto, por ejemplo, que mientras se tiende a enfocar el trabajo como una actividad que va en detrimento de la educación de los niños/as que trabajan, éstos/as y sus padres/madres lo suelen experimentar, por el contrario, -en palabras de la autora- como “un ámbito formativo que no solapa a la escuela, sino que la complementa” (Leyra, 2013. 52). Es lo que, como se ha dicho, piensan los alumnos/as de aula de enlace que trabajan en los negocios de sus familias.

### 2.5.3. Padres ayudando a los hijos

Si antes hablábamos de cómo algunos alumnos/as ayudan a sus padres en el trabajo, ahora vamos a conocer cómo los padres/madres ayudan a sus hijos/as en las tareas escolares. Con todo, en este capítulo sólo presentaremos y contrastaremos algunos datos cuantitativos sobre el tema, puesto que será tratado de forma más detenida en el capítulo 6, dedicado a los padres/madres de los alumnos/as inmigrantes.

Para empezar, recordemos que, en apartados anteriores, se ha mencionado que las madrastras y los padrastros hispanohablantes apoyan a los chicos/as de aula de enlace tanto en sus *deberes* para casa como en el aprendizaje de la lengua española. En la Tabla 14, que se muestra a continuación, puede verse que otras personas del entorno familiar también ejercen esta función de apoyo escolar.

**TABLA 14: APOYO ESCOLAR EN EL HOGAR POR PARTE DE LAS FAMILIAS AL ALUMNADO DE AULA DE ENLACE**

Apoyo paterno en los procesos de aprendizaje del alumno/a.	China	Rumanía	Polonia	Ucrania	Brasil	Paquistán	Total de resultados
Me ayuda mi padre.	0	0	0	0	1	1	2 (6,4%)
Mi ayuda mi madre	0	4	1	1	2	0	8
Mi ayudan ambos (padre/madre)	0	1	0	1	0	0	2 (6,4%)
Mi ayuda mi hermano/a	0	2	0	0	0	0	2 (6,4%)
Me ayuda mi padrastro /madrastra	0	0	0	1	2	0	3 (9,6%)
Mi ayuda otro familiar: primo/a, tío/a,...	1	2	0	0	0	0	3 (9,6%)
Me ayuda un amigo de la familia (normalmente español/a en el caso de alumnos/a son hispanohablantes)	2	0	0	0	0	0	2 (6,4%)
Nadie me ayuda	3	0	0	0	0	0	3 (9,6%)
NO S/C	3	2	1	0	0	0	6 (19,3%)
Total de alumnos por nacionalidades	9	11	2	3	5	1	31 <sup>31</sup> (100%)

Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas con el alumnado de aula de enlace.

De la tabla anterior se pueden destacar algunos datos. En primer lugar, aparece la figura del padrastro/madrastra en tres casos, uno de un alumno ucraniano y dos de brasileños, desempeñando la función de apoyo escolar de la que hablábamos antes. En segundo lugar, el porcentaje más alto corresponde a los alumnos/as que dicen que sus madres son las que les apoyan en sus tareas escolares, y el segundo porcentaje más alto es el de aquellos otros/as que afirman no recibir ayuda alguna en casa, siendo significativo que todos/as ellos sean de origen chino y den como motivo, primero, que sus padres/madres pasan muchas horas trabajando fuera de casa y, después, que éstos no hablan (o no hablan bien) la lengua castellana. Hay que tener en cuenta, además, que son alumnos/as de Secundaria, y a veces los padres en general, es decir, independientemente del país de origen, no se sienten preparados para ayudar a los hijos/as a estos niveles académicos.

<sup>31</sup> Sólo se incluye al alumnado de aula de enlace, puesto que la cuestión sólo fue dirigida a ellos/as.

**Extracto 105:**

*P: ¿Te ayuda mamá con los deberes?*

*R: No mucho porque trabaja. Ahora ha perdido un trabajo, ahora tiene tiempo. Trabaja, pero menos, por la tarde.*

**Entrevista con alumno rumano, 12 años, aula de enlace, Centro Concertado, curso 2012-2013.**

Otro de los motivos más generalizados para no colaborar con el hijo/a en las tareas escolares, que no se encuentra sólo en las familias chinas, consiste en que los padres/madres no dominen bien el español, puesto que en algunos casos sólo saben hablarlo un poco, pero no leer y escribir en este idioma. En algunas entrevistas, los chicos/as nos comentan que sus padres/madres no lo hablan porque para realizar su trabajo no lo necesitan, ya que trabajan con gente de su país. Normalmente se trata de padres que trabajan en la construcción o de madres que se dedican al cuidado de niños/as pequeños.

Así, el apoyo escolar que los padres/padres dan a sus hijos no depende tanto de que éstos/as se interesen o no por la educación de sus hijos/as, sino más bien de que tengan o no tiempo o recursos para hacerlo. Ahora bien, cuando tiene lugar, resulta interesante el hecho de que sea la madre la que, en la mayoría de las ocasiones, proporciona ese apoyo, pues ello pone de manifiesto que, como ocurre en otros muchos ámbitos de nuestra sociedad, también entre las familias migrantes de los alumnos/as de aula de enlace se reproducen los roles tradicionales de género, dejando a las mujeres las tareas de cuidado, incluida la de ayudar escolarmente a los hijos/as.

#### **2.5.4. ¿Qué lengua hablas en casa? (el caso de los chicos/as de origen no hispanohablantes)**

Los profesionales de la educación (y diversos autores como, por ejemplo, **Maestre**, 2009) consideran que la familia es un pilar básico en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos/as, así como en la alfabetización en español de los no hispanohablantes. Por otra parte, en algunas investigaciones, como la de **Pérez Milans** (2007: 129), se plantea que, entre los alumnos/as de aula de enlace, los de origen chino/a suelen hablar exclusivamente la lengua materna en sus casas, porque sus padres no dominan el español, mientras que los alumnos/as de otras nacionalidades suelen compaginar su lengua de origen con la castellana debido a que alguno de sus familiares suele hablar (o hablar también) esta última. Esta situación se acerca bastante a la reflejada en la Tabla 15 -expuesta más abajo-, que hace referencia al idioma que se utilizar en los hogares de los alumnos/as de aula de enlace entrevistados por nosotros. Por otro lado, **Etxeberría y Elosegui** (2010:243) sostienen la idea de que el rendimiento académico del alumno/a inmigrante es más bajo que el de sus

compañeros/as nativos, y que una de las explicaciones de ello se encuentra en la lengua que usa para hablar con sus padres. Es decir que el refuerzo y consolidación en casa de la lengua vehicular de la escuela se plantea como una cuestión importante en los procesos de aprendizaje de los chicos/as inmigrantes. No se puede perder de vista, sin embargo, el hándicap que tiene ser familia inmigrante para el cumplimiento de esta función, es decir, para apoyar escolarmente a los hijos/as, sobre todo en lo que se refiere a ayudarles a aprender un idioma que no es el suyo.

**TABLA 15: LENGUA QUE HABLA EL/LA ALUMNO/A DE AULA DE ENLACE EN SU HOGAR**

Lengua que hablan en casa con la familia:	País de procedencia del alumno						Total de alumnos/as
	China	Rumanía	Polonia	Ucrania	Brasil	Paquistán	
Siempre lengua materna	9	0	1	0	1	0	11 (35,4%)
Casi siempre la lengua materna y un poco español	0	5	0	1	1	1	8 (25,8%)
Las dos lenguas, indistintamente	0	3	1	1	2	0	7 (22,5%)
NO S/C	0	3	0	1	1	0	5 (16,1%)
Total de alumnos por nacionalidades <sup>32</sup>	9	11	2	3	5	1	31 (100%)

Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas con el alumnado de aula de enlace

La mayoría del alumnado declara que son las madres las que saben español. Este dato es congruente con el que aparecía en la Tabla 5, según la cual, en la mayoría de los casos, son las madres las que viajan antes a España. Esto podría ser uno de los motivos por los que conocen más la lengua española que los padres. Por otro lado, suelen ser también las madres las que más ayudan a sus hijos/as, como ya hemos visto en el apartado anterior. En la Tabla 15 se aprecia que el porcentaje más alto de alumnos/as que dicen hablar en casa sólo y únicamente su lengua materna corresponde a los de origen chino. En las entrevistas, se han encontrado algunas justificaciones proporcionadas por ellos mismos para explicar por qué sus padres y/o madres no hablan español. Una de las más frecuentes, ya señalada anteriormente, apunta al hecho de que no les hace falta hablarlo, puesto que no lo utilizan en el desarrollo de su actividad laboral dado que trabajan con personas de su país o son amas de casa. En los tres *verbatim* siguientes lo expresan con sus propias palabras:

**Extracto 106:**

*P: ¿Papá sabe algo de español?*

*R: Tampoco, porque donde trabaja no hace falta que sepa español.*

**Entrevista con alumna china, 15 años, aula de enlace, Centro Concertado, curso 2011-2012.**

**Extracto 107:**

*P: ¿Qué lengua habláis en casa?*

<sup>32</sup> Debido a que el alumnado ecuatoriano no está contabilizado en esta tabla, el total no es 38 sino 31.

R: Rumano y español. Con mi padre sólo hablo rumano, y con mi madre y primo, español, pero mi padre no entiende.

P: ¿Tú padre quiere aprender español?

R: Sí, pero trabaja con rumanos.

P: ¿En qué trabaja?

R: Albañil.

**Entrevista con alumno rumano, 15 años, aula de enlace, Centro Público, curso 2010-2011.**

**Extracto 108:**

*Mi madre sí (habla español). Mi padre sólo ha trabajado en España con rumanos y no sabe muy bien, entiende pero no puede hablar.*

**Entrevista con alumno rumano, 13 años, aula de enlace, Centro Concertado, curso 2011-2012.**

Esta idea la encontramos no sólo en los alumnos/as, sino también en los discursos de los padres/madres. El *verbatim* que se muestra a continuación es un ejemplo de ello:

**Extracto 109:** *A mí no me interesaba escribir correctamente porque yo escribo poco, solo partes en el trabajo, pero son fáciles. Después de un año yo hablaba como ahora, yo no he perfeccionado mi vocabulario, ni mi idioma, ni nada, así he aprendido y así me he quedado, porque no me interesaba perfeccionarme. No me lo piden en mi trabajo. Yo conozco terrenos de obra, materiales, tengo conversaciones con las personas y tengo vocabulario largo, y puedo hablar. Si una palabra no es correcta o no está bien pronunciada, no pasa nada porque la persona me entiende sin problema.* **Entrevista con padre rumano de ex - alumna rumana del aula de enlace del Centro Público. Curso 2011-2012. (Lleva 7 años en Madrid).**

Como podemos ver, este padre rumano, en concordancia con lo que nos comentaban los chicos/as, declara no perfeccionar el español porque lo que sabe es suficiente para su trabajo. Este hecho, es decir, el no dominar las diferentes destrezas de una lengua en la que hay que desenvolverse en el medio en el que se vive, puede suponer un obstáculo en la relación familia-centro. Pero esto lo veremos en posteriores capítulos.

### 3. EXPECTATIVAS

Para finalizar este recorrido por los discursos del alumnado inmigrante de aula de enlace, nos queda conocer sus expectativas de futuro, académicas y de vida. Para comprender estas expectativas, sobre todo las académicas, es preciso tener en cuenta que hay alumnos/as que se incorporan tarde al curso, así como que todos/as están escolarizados en ESO, pero algunos/as participan en muy pocas asignaturas de su aula de referencia por las razones expuestas en apartados anteriores; lo que significa que estar en un aula de enlace les impide, en muchos casos, seguir un curso académico ordinario, teniendo que *repetir* al año siguiente. Ello dependerá, sin embargo, de cada centro educativo, pues cada uno de ellos, en función de

los recursos con los que cuente cada año y de las prácticas e ideologías educativas de sus docentes, tomará unas medidas u otras de atención educativa para cuando este alumnado termine el periodo de aula de enlace. No obstante, lo habitual es que se les adscriba a algún programa de compensatoria/desdoble, independiente de que repitan o no curso. Tomando en consideración esta serie de circunstancias, cabe preguntarse: ¿cuáles son las expectativas que ellos se forjan: seguir estudiando, trabajar, volver a su país...?

### 3.1. EXPECTATIVAS ACADÉMICAS

Las expectativas académicas que estos alumnos/as expresan de cara al futuro están muy relacionadas con la legitimidad que el profesorado otorga a los saberes que ya han adquirido a partir de su escolarización en sus países de origen. Según algunos estudios (**del Olmo**, 2012: 123-124; **Moscoso**, 2011a: 239; **Cucalón y del Olmo**, 2010:225), el alumnado inmigrante tiene expectativas bajas como consecuencia de un moldeamiento de las mismas que se ha ido produciendo, en gran medida, a través de sus experiencias en dispositivos educativos *especiales*, como las aulas de enlace, que les impelen a pensar que no pueden alcanzar el rendimiento que *se espera* de ellos y les genera un sentimiento de *culpa* por no alcanzarlo.

Por otro lado, **Moscoso** (2011a) pone de manifiesto que el idioma vehicular de la escuela es representado por los alumnos/as inmigrantes que lo están aprendiendo como un elemento que determina sus trayectorias académicas, sosteniendo además que los chicos/as saben que existe una relación entre el dominio del idioma y el rendimiento académico. Es lo que encontramos entre los alumnos/as de aula de enlace que hemos entrevistado, pues todos/as ellos coinciden en la idea de que no conocer perfectamente el idioma supone un obstáculo para seguir las clases en sus aulas de referencia y, de este modo, también para tener éxito a la hora de superar el curso. Aun así, como veremos, unos/as se muestran más optimistas que otros/as.

#### 3.1.1. Repetir curso o no

*Total, voy a suspender.* A partir de esta frase, pronunciada por un alumno de aula de enlace, **Cucalón** (2007) expone que desde la escuela se está transmitiendo la idea de que existe una equivalencia entre el aprendizaje y sacar buenas notas, y que esto a su vez es un desencadenante de éxito o fracaso escolar. Si esta idea la ponemos en relación con algunas evidencias que hemos abordado en apartados anteriores, como el hecho de que los alumnos/as que han participado en nuestro estudio constaten que sus notas *aquí* no son tan buenas como las que estaban acostumbrados a obtener en sus países de origen, ¿podemos

inferir que esa asociación escolar entre aprendizaje y sacar buenas notas se traduce en una baja autovaloración por parte de estos alumnos/as? Y nos hacemos esta pregunta sobre todo porque se produce una brecha entre lo que piensan que aprenden y las calificaciones que consiguen, puesto que éstas son su único referente visible de lo primero. Según el mismo estudio antes citado de **Moscoso** (2011), los alumnos/as inmigrantes (en su caso, de origen ecuatoriano) *no sólo no obtienen las notas esperadas, sino que se estima que su nivel intelectual no es el adecuado, alcanzando una baja puntuación en la evaluación*. En coherencia con ello, encontramos que una de las frases que aparecen con mayor frecuencia en las entrevistas que les hicimos a los alumnos/as de aula de enlace es la de *creo que voy a repetir*. Esta frase tiene que ver con el hecho de que la valoración del aprendizaje de los alumnos/as depende, en el sistema educativo español, de si son capaces o no *de pasar* de curso, de si *se sacan* o no las asignaturas. De lo cual depende, a su vez, el que puedan o no seguir estudiando en un futuro, es decir, el rumbo que tomen sus itinerarios socio-educativos y socio-laborales.

Veamos, a través de algunos *verbatim*, el modo en que tres alumnos/as de aula de enlace, a quienes se les ha comunicado en el tercer trimestre que tendrán que repetir curso, explican esta circunstancia. El primer ejemplo es de una alumna china:

**Extracto 110:**

P: *¿Tienes que repetir?*

R: *Sí. Dice Juliana (tutora del aula de enlace) que tengo que repetir, pero Lian (alumna china) no porque tiene 14 años y no puede repetir más.*

P: *¿Y tú quieres repetir?*

R: *Sí, porque así estudio más.*

**Entrevista con alumna china, 12 años, aula de enlace, Centro Público, curso 2010-2011.**

El segundo corresponde a un alumno polaco:

**Extracto 111:**

P: *¿Quién te ha dicho que tú vas a repetir 3º?*

R: *Juliana, porque yo no voy ahora a todas las clases a 3º.*

**Entrevista con alumno polaco, 14 años, aula de enlace, Centro Público, curso 2011-2012.**

Y el tercer ejemplo nos llega de una alumna brasileña que comenta que tiene que repetir porque es su primer año en el centro, como si se tratase de un principio aplicable a todos/as los alumnos/as recién llegados:

**Extracto 112:** *Voy a repetir 4º porque es mi primer año.*

**Entrevista con alumna brasileña, 16 años, aula de enlace, Centro Público, curso 2011-2012.**



Es común, en el Centro Público donde hemos realizado nuestro estudio, que a los alumnos/as del aula de enlace se les proponga para repetir curso. Estos alumnos/as construyen su discurso justificativo acerca de por qué tienen que repetir sobre la base de lo que el profesorado les cuenta: por no asistir a todas las clases/asignaturas de su aula de referencia o por ser el primer año y haber pasado gran parte de él en el aula de enlace; un primer año que es visto como un tiempo de adaptación, como daba a entender la profesora-tutora de este aula, cuyo discurso será analizado en otro capítulo. Otra alumna, la que protagoniza el primer ejemplo presentado más arriba, justifica la repetición de curso aduciendo la edad como factor determinante, pues viene a decir que si se tiene 14 años, la ley no lo permite, pero si se tiene algo menos de 14 años, entonces sí.

Por otro lado, están los alumnos/as que dicen que se les ha comunicado en el tercer trimestre que no tendrán que repetir curso durante el siguiente año académico. A la inversa de lo que sucede con el anterior grupo de alumnos/as, que están matriculados en el Centro Público, este otro pertenece al completo al Centro Concertado. El siguiente *verbatim* nos muestra el caso de Eneida, alumna rumana de este último centro, que nos cuenta la reacción de sus compañeros/as del aula de referencia ante la noticia de que su tutora del aula de enlace le había dicho que no tenía que repetir:

**Extracto 113:**

*P: ¿Te ha dicho la profe si vas a 3º o tienes que repetir 2º?*

*R: María (tutora de aula de enlace) dice que no tengo que repetir. Pero mis compañeros dicen que tengo que repetir, pero María dice que no.*

*P: ¿Tus compis de 2º ESO?*

*R: Sí.*

*P: ¿Por qué lo dicen?*

*R: No sé, porque dicen que no he estudiado materias de 2º, pero en Rumanía he estudiado más.*

**Entrevista con alumna rumana, 13 años, aula de enlace, Centro Concertado, curso 2011-2012.**

Los compañeros/as de Eneida consideraban que ella debía repetir porque manejaban la idea de que pasar de curso implica cursar todas las asignaturas, pero Eneida se incorporó en el mes de marzo al aula de enlace y, durante lo que quedaba de curso, sólo asistió a Educación Física. Esta alumna pasó finalmente a 3º de ESO. Su profesora afirmaba que tenía un nivel muy bueno de español y que por eso *la pasó*, pero que en el siguiente curso académico había tirado la toalla y estaba suspendiendo las asignaturas. Para sus compañeros/as, como se ha indicado, *pasar* entrañaba cursar todas las asignaturas y aprobarlas; para la tutora del aula de enlace, sin embargo, era necesario únicamente dominar el español, por eso no quiso que la alumna se incorporase a más asignaturas en su aula de referencia; actitud común en la profesora, tal como hemos visto en apartados anteriores.

Otro aspecto a destacar es que, a veces, no sólo se hace repetir a un alumno/a el curso que le corresponde, sino también continuar en el aula de enlace. Esto suele suceder cuando concurren dos circunstancias: una incorporación tardía durante el curso en que el alumno/a llega al centro y, en el curso siguiente, una estimación de que su evolución académica se ha quedado estancada. Es el caso de Fong, un alumno chino del Centro Concertado que se incorporó al aula de enlace a mitad del curso 2011-2012. Este alumno continuó en el aula de enlace en el periodo 2012-2013 hasta finales del mismo, yendo a su aula de referencia sólo para la asignatura de Educación Física, tal y como ya lo hacía en el curso anterior. ¿La explicación? La profesora decía que aún no sabía suficiente español para *seguir las clases* en su aula de referencia. Por tanto, no sólo continuó durante un curso más sin tener oportunidades de relacionarse con otros compañeros/as de su aula de referencia, sino que su desarrollo académico también fue frenado, pues sólo se le nutrió de los conocimientos de Lengua Española y Matemáticas básica que se dan en el aula de enlace.

En resumen, lo que para la profesora-tutora del aula de enlace del Centro Público eran razones para repetir curso, como no asistir a todas las asignaturas impartidas en el aula de referencia durante el año académico, no lo eran para la profesora-tutora del aula de enlace del Centro Concertado. De hecho, esta última *pasó* al siguiente curso a alumnos/as que, como se ha indicado más atrás, sólo habían cursado una asignatura en dicha aula, mientras que la otra profesora-tutora proponía que repitieran curso alumnos/as que se habían incorporado a varias asignaturas<sup>33</sup>. Por tanto, con estos datos podemos comprobar como el hecho de hacer o no repetir curso a un alumno/a es sólo una cuestión de valoraciones personales de una tutora u otras y, por tanto, estas pueden influenciar en la trayectoria académica de un alumno/a, facilitando o dificultando ésta.

### **3.1.2. ¿Seguir estudiando o trabajar?**

Cuando se les pregunta a los alumnos/as de aula de enlace sobre sus expectativas académicas futuras, la mayoría de ellos responden que les gustaría seguir estudiando. Muestran interés y preferencia tanto por los estudios de FP (Formación Profesional) como por los de bachillerato. Hay también un grupo de tres alumnos/as que se decantan por seguir estudiando y trabajar a la vez, los tres del Centro Público.

En un capítulo posterior analizaremos el papel que desempeñan tanto los orientadores/as como los profesores/as en que las expectativas académicas de los alumnos/as se orienten hacia FP o hacia bachillerato. Aquí vamos a seguir desgranando el tema de cuáles son las que,

---

<sup>33</sup> En este trabajo no nos podemos plantear la cuestión de cómo puede incidir el repetir curso en las trayectorias académicas del alumnado de aula de enlace, puesto que para darle una respuesta mínimamente fundamentada se precisaría un seguimiento de los grupos a más largo plazo.

a largo plazo, tienen estos últimos/as. Entre los estudios a realizar que con más frecuencia mencionan, están los de azafata y los de informática, extrayéndose de sus discursos que se trata de una decisión propia, es decir, porque son los que les gustan, pero también hay casos en que los alumnos/as deciden hacer FP para seguir el oficio de su padre y, por tanto, para ayudar a éste, por lo que cabe pensar que tal vez la familia también incide en estas opciones. Esta hipótesis la trabajaremos más en profundidad en el capítulo dedicado a la familia del alumnado, en el que trataremos de averiguar si en los discursos de los padres/madres aparecen indicios que permitan conocer cómo es la toma de decisiones con respecto al futuro profesional de sus hijos/as.

Los alumnos/as que tienen claro que quieren seguir estudiando aseguran que sus padres/madres les aconsejan aprovechar la educación que se les ofrece en España, formarse bien aquí para tener *un futuro*; idea que aparece asimismo entre las familias ecuatorianas emigradas a España y Alemania que estudió **Moscoso** (2011a: 22-223). La mayoría del alumnado de nuestra muestra que hace referencia en las entrevistas al tema de su futuro académico opta por seguir estudiando, en tanto que una minoría afirma –como se ha adelantado más arriba– que desea trabajar y seguir estudiando a la vez, y otra minoría dice no saber aún qué hacer en el futuro próximo, pero ninguno/a se decanta por sólo trabajar.

**Franzé** (1999: 187) también se ha interesado por las expectativas futuras del alumnado inmigrante. Esta autora argumenta que los chicos/as estudiados por ella, que habían tenido una experiencia escolar difícil, distinguían entre lo que les *gustaría* hacer al finalizar la ESO y lo que *creían* que podrían hacer, optando en muchas ocasiones por *módulos* profesionales. Entre los alumnos/as que han participado en nuestro estudio sólo hemos encontrado un caso que podría responder a este perfil. Es el de una chica china que durante la entrevista, al ser preguntada sobre sus expectativas académicas, diferencia claramente entre lo que le gustaría hacer y lo que haría en el caso de que no pudiese:

**Extracto 114:** *Terminar Bachillerato y luego puedo ir a la Universidad. Y si no puedo, a trabajar.* **Entrevista con alumna china, 14 años, aula de enlace, Centro Público, curso 2010-2011.**

Exceptuando este caso, a diferencia de la situación descrita por Franzé, los chicos/as de nuestros dos centros escolares se mostraban positivos y motivados hacia el futuro. Todos/as afirmaron querer seguir estudiando, aunque algunos/as aún no sabían por qué estudios inclinarse. No obstante, también encontramos a cuatro alumnos/as (tres rumanos/as y una china) que aseguraban querer hacer Bachillerato y luego ir a la Universidad, precisamente para realizar carreras como Matemáticas o Medicina.

Por otro lado, cinco alumnos/as se decantan por la Formación Profesional u otros programas orientados a la profesionalización, dos alumnas rumanas y una brasileña quieren ser azafatas, uno brasileño quiere hacer un curso de Informática y otro polaco quiere ser cocinero. Todos ellos pertenecen al aula de enlace del Centro Público. Los alumnos/as del Centro Concertado declaran mayoritariamente no saber aún que hacer, y en el caso de querer seguir estudiando, no saben todavía a través de qué itinerario. Estos datos nos hacen pensar que el/la alumno/a inmigrante, principal aunque no exclusivamente el del Centro Público, a pesar de los obstáculos que se interponen en su recorrido escolar, suele adoptar –como antes decíamos– una actitud resolutive y esperanzada en la continuación de sus estudios. Esta actitud la ejemplifica, para poner un caso, un alumno ecuatoriano que está haciendo un PCPI en hostelería, que aquí nos expone sus planes de futuro:

**Extracto 115:**

*P: ¿Qué planes de futuro tienes?*

*R: A ver, si me sale un trabajito de hostelería, tener un sueldo, ayudar en casa. No quiero tener que pedirles dinero a mis padres, quiero poder comprarme mis propias cosas. No quiero que me sigan manteniendo.*

**Entrevista a ex - alumno ecuatoriano, 17 años, de aula de diversificación del Centro Concertado, curso 2013-2014.**

La orientadora del Centro Público nos comentaba en una ocasión que el hecho de que los alumnos/as inmigrantes de ahora estén más concienciados de seguir estudiando que los de hace unos años, que muestren una mayor tendencia a terminar los estudios obligatorios antes de ponerse a trabajar, se debe a la situación de crisis económica que está viviendo España en estos momentos. Según decía, al no haber trabajo, lo normal es seguir estudiando; y ella lo veía como una situación que no sólo motivaba, sino que obligaba al alumnado inmigrante a continuar formándose. En todo caso, esta explicación *emic* puede ser una de las que permitan entender las discrepancias entre las expectativas económicas de los alumnos/as estudiados por Franzé (escolarizados en época de bonanza económica) y los estudiados por nosotros (a quienes les ha tocado vivir unos tiempos diferentes a este respecto).

### **3.2. EXPECTATIVAS DE VIDA**

Aquí trataremos el discurso que elabora el alumnado acerca de su deseo de volver o no a su país de procedencia cuando se le plantea esta cuestión de forma hipotética, es decir, en el caso de que pudiese llevarse a cabo en el futuro (próximo o lejano). La siguiente tabla muestra de manera sintética la respuesta de estos alumnos/as a la pregunta acerca de si volverían al país de procedencia.

**TABLA 16: PREFERENCIA ACTUAL DEL ALUMNADO ACERCA DE VOLVER O NO EN EL FUTURO AL PAÍS DE PROCEDENCIA**

¿Volver algún día al país de origen?	País de procedencia del alumnado							Total de alumnos/as
	China	Rumanía	Polonia	Ucrania	Brasil	Paquistán	Ecuador	
SÍ	3	1	0	1	1	0	1	7 (18,42%)
NO	2	2	0	1	3	0	4	12 (31,57%)
No S/C	4	8	2	1	1	1	2	19 (50%)
Total de Alumnos por nacionalidades <sup>34</sup>	9	11	2	3	5	1	7	38 (100%)

Fuente: Elaboración propia a partir de datos extraídos de las entrevistas a los alumnos/as

Como se observa en la Tabla 16, la mayoría del alumnado dice no querer volver a su país de origen para vivir, sino sólo de vacaciones. Ahora bien, también es de destacar que la mayor parte de los alumnos/as que manifiestan que les gustaría volver al país de origen son de nacionalidad china (cuestión sobre la que volveremos después), mientras que la mayor parte de los que preferirían no volver son de nacionalidad ecuatoriana y brasileña.

### 3.2.1. Me gustaría volver a mi país

Los datos de la anterior tabla muestran que el alumnado chino es, como se ha dicho, el que tiene mayor deseo de volver al país de procedencia. Cabe preguntarse, entonces, qué factores podrían explicar este mayor deseo, o al menos explicarlo en parte. Es posible que esté relacionado con una menor adaptación al nuevo contexto por parte de este alumnado, lo que a su vez podría relacionarse con el hecho, expuesto en otros apartados, de tener también mayores dificultades para establecer lazos de amistad en el centro escolar y fuera de él. Otro factor que podría incidir en ello es la añoranza de la familia, pero si tenemos en cuenta que la mayoría del alumnado chino, a diferencia de lo que ocurre con el de otras nacionalidades, tiene a su familia casi al completo en España, este aspecto de sus familias no es probable que influya en su deseo de volver. A continuación se presenta un *verbatim* de una alumna china que constituye una excepción a lo que se acaba de decir sobre la situación familiar de este alumnado, pues manifiesta que parte de su familia permanece en China:

#### Extracto 116:

P: ¿Te gustaría volver a China?

R: Sí, porque mi hermana mayor está en China (...) y porque mis amigas están todas en China.

Entrevista con alumna china, 13 años, aula de enlace, Centro Concertado, curso 2011-2012.

Las palabras de esta chica dejan ver que no sólo añora a su hermana, que quedó *allí*, sino a sus amigas, pues –según dice– *están todas en China*. Y esto es muy significativo, porque nos permite entender una de las razones por las que otros alumnos/as, independientemente de su país de origen, desean volver a él. Los chicos/as a quienes corresponden los dos

*verbatim* siguientes no echan de menos a su familia, pero expresan también añoranza por los amigos/as. El primero de ellos, cuya protagonista es una alumna rumana, revela la importancia que para estos chicos/as tienen tanto los amigos/as como, en este caso, también la lengua materna, hasta el punto de que los aduce como la razón por la que quiere volver a Rumanía:

**Extracto 117:**

*P: ¿Por qué te gustaría volver allí?*

*R: Por los amigos y porque sabía la lengua.*

**Entrevista con alumna rumana, 13 años, aula de enlace, Centro Concertado, curso 2011-2012.**

El segundo *verbatim*, esta vez de un alumno ucraniano, también destaca a los amigos/as como motivo para regresar al país de procedencia:

**Extracto 118:**

*P: ¿Dónde te gustaría vivir?*

*R: En Ucrania.*

*P: ¿Por qué?*

*R: Porque en Ucrania tengo muchos amigos, puedo jugar con amigos al fútbol.*

**Entrevista con alumno ucraniano, 14 años, aula de enlace, Centro Público, curso 2011-2012.**

Sin embargo, el alumno ecuatoriano cuyo testimonio se presenta a continuación señala querer hacerlo, principalmente, porque parte de su familia (sus hermanos y su padre) ha quedado en Ecuador:

**Extracto 119:**

*P: ¿Te gustaría quedarte aquí o te gustaría volver?*

*R: Me gustaría volver.*

*P: ¿Por qué?*

*R: Porque están mis hermanos, mi padre y mis hermanas de padre.*

*P: ¿Aquí sólo estas con tu madre?*

*R: Sí y mis primos.*

**Entrevista con alumna ecuatoriana, 14 años, aula de desdoble (compensatoria), Centro Concertado, curso 2011-2012.**

En resumen, los motivos que dan los alumnos/as para regresar al país de procedencia y preferir vivir en él son que *allí* aún tienen a familiares, a sus amigos/as y/o la comodidad de hablar en su lengua materna.

### **3.2.2. Volver a mi país sí, pero de vacaciones**

Por otro lado, están aquellos alumnos/as de aula de enlace que no quieren regresar al país de origen (que, como se ha dicho más atrás, son la mayoría), sobre quienes presentamos a

continuación algunos *verbatim* extraídos de las entrevistas, en los cuales –como podrá apreciarse- manifiestan querer ir a sus países de origen pero *sólo de vacaciones o de visita*. El siguiente corresponde a una alumna brasileña que enfatiza lo de *a vivir no, sólo de visita*:

**Extracto 120:**

*P: ¿Te gustaría volver a vivir a Brasil?*

*R: A vivir no, sólo de visita.*

**Entrevista con alumna brasileña, 13 años, aula de enlace, Centro Público, curso 2011-2012.**

Una idea similar es expuesta por un alumno ecuatoriano:

**Extracto 121:**

*P: ¿Te gusta estar aquí o quieres volver?*

*R: Me siento a gusto. Solo de visita.*

*P: ¿Has vuelto alguna vez?*

*R: Sí, en 2007 fui 2 semanas.(...)*

*P: ¿Allí te queda familia?*

*R: Toda.*

**Entrevista con alumno ecuatoriano, 16 años, aula de diversificación del Centro Público, curso 2011-2012.**

Y también por alumna ucraniana:

**Extracto 122:**

*P: ¿Te gustaría volver?*

*R: No, solo de vacaciones.*

**Entrevista con alumna ucraniana, 13 años, aula de enlace del Centro Concertado, curso 2011-2012.**

Otro alumno ecuatoriano expresa, en el *verbatim* que se presenta a continuación, querer volver sólo para conocer el lugar de origen:

**Extracto 123:**

*P: ¿Te gustaría volver?*

*R: Para saber cómo es, pero no para quedarme allí. (...)*

*P: ¿Ya te has acomodado aquí?*

*R: Sí, además no tengo nadie allí, ni amigos.*

**Entrevista con alumna ecuatoriana, 17 años, aula de diversificación del Centro Público, curso 2010-2011.**

En cambio, este otro -también de Ecuador- nos dice que no tiene curiosidad por volver a ver su país de procedencia:

**Extracto 124:**

*P: ¿Te gusta Madrid?*

*R: Sí, no quiero ir a mi país, quiero quedarme aquí*

*P: ¿Por qué?*

R: *Por todo en general, Madrid es muy bonita.*

P: *¿Te queda familia en Ecuador?*

R: *Sí, mis abuelos, primos. Tengo toda mi familia allí.*

P: *¿Has vuelto alguna vez de visita?*

R: *No, no he ido nunca*

P: *¿Te llama la curiosidad de volver?*

R: *No, porque ya tengo aquí mi vida, la he hecho aquí.*

**Entrevista con alumno ecuatoriano, 16 años, aula de compensatoria del Centro Público, curso 2011-2012.**

Algunos de los alumnos/as entrevistados, como la alumna rumana cuyo testimonio se reproduce más abajo, no se plantean la vuelta al país de origen porque, según manifiestan, se sienten *a gusto* viviendo *aquí*:

**Extracto 125:** *No, estoy a gusto aquí, me gusta. No tengo pensado volver a Rumanía.*

**Entrevista con alumna rumana, 17 años, 1º de bachillerato, ex - alumna de aula de enlace, Centro Público.**

Por último, otra alumna, esta vez china, justifica su respuesta a partir de la valoración que hace sobre lo que no tendría *allí*, esto es, ni a sus padres ni el trabajo:

**Extracto 126:**

P: *¿Te gustaría volver a China?*

R: *No, porque en China no tengo a papá y mamá.*

P: *¿Y si se van tus padres?*

R: *No, porque es muy difícil el trabajo en China.*

**Entrevista con alumna china, 15 años, aula de enlace del Centro Concertado, curso 2012-2013.**

Los alumnos/as cuyas palabras se recogen en los anteriores *verbatim* coinciden en construir su discurso sobre la base de *volver sí, pero sólo de vacaciones*, puesto que -según dicen- les gusta su nuevo entorno, ciudad, ambiente, etc. Un motivo que da la alumna ucraniana citada anteriormente para sentirse a gusto (pero en un *verbatim* expuesto en un apartado anterior) es que su madre piensa que *aquí* tendrá mejor formación y, por tanto, mejor futuro, es decir, que esta alumna construye su discurso apelando a la visión que tiene su familia sobre el tema. Otra alumna, la de origen chino, expresa la dificultad de encontrar trabajo en su país de origen, y por ello considera que es mejor quedarse en España. En la entrevista, esta misma alumna también comenta que es su madre la que le dice que *Madrid es mejor* (para vivir). Es decir, se trata de razones que, como se ha venido subrayando a lo largo de las páginas anteriores, en ocasiones están influidas por las ideas que les transmiten sus padres o, como también puede ocurrir, estos chicos/as tratan de apoyarse en unas reales o supuestas opiniones de los padres a modo de cita de autoridad.



Por tanto, podemos comprobar que los discursos de los chicos/as, a veces, están influidos por las ideas que les transmiten sus padres. Sin embargo, no siempre (ni sobre todos los temas que les afectan) muestran acuerdo con los puntos de vista de éstos (y, por tanto, menos aún los asumen como propios). Así, el relato de un alumno ecuatoriano, que llegó a España de muy pequeño, nos deja ver que los deseos de los hijos –como se tratará más a fondo en el capítulo 6- entran a veces en contradicción con el de los padres; en el caso concreto de este chico de Ecuador, porque él, no así sus padres, desea quedarse *aquí*. Veamos cómo justifica su deseo de quedarse:

**Extracto 127:**

*P: ¿Te gustaría volver a Ecuador?*

*R: Mi madre quiere pero yo no, yo aquí ya tengo todo, por decirlo así, mis amigos y todo. Ellos se quieren volver, claro, porque aquí está jodida la cosa. No piensan en mí (ríe). (...)*

*P: ¿Y por qué quieres quedarte aquí y allí sólo de vacaciones?*

*R: Es que tengo mi vida aquí y todo. Sólo me preocupa eso. Bueno, me preocupa cómo serán las cosas allí, si más difícil o qué. Dice mi padre que es más fácil todo: sacarse el carnet (de conducir), estudiar... pero yo que sé!, no tendría que haber venido aquí porque ya no me pueden sacar.*

**Entrevista con ex - alumno ecuatoriano, 17 años, del aula de diversificación del Centro Concertado, curso 2013-2014.**

A pesar de los argumentos que sus padres utilizan para convencerle de marcharse (sobre las facilidades de vida *allí*), él quiere quedarse, dando como motivo el tener su vida hecha en España, el *tener ya todo aquí*, incluidos los amigos. Otras motivaciones que los alumnos/as inmigrantes dan acerca de por qué no quieren regresar al país de origen tienen que ver con lo que **Moscoso** (2011a: 179, 182) resume con la frase *ya no caben* [en el país, entre sus familiares, etc.] *del mismo modo*. Para esta autora, volver o retornar significa *regresar, recordar, resignificar*, y expone que el proceso de habituación supone un esfuerzo tanto *allí* como *aquí*, pues el/la chico/a, al llegar a España, ha tenido que acostumbrarse a otro clima, a otros paisajes, a otro estilo de vida, a otra comida, a otro idioma..., y al retornar a su país, aunque sea de vacaciones, todo ello se vuelve a repetir convirtiéndose en un *forastero/a* en el lugar en que nació y se crió. Tanto éste recién citado (**Moscoso**, 2011a:169-170, 175, 182) como otros estudios (**Álvarez-Miranda**, 2007:3; **Levitt**, 2010: 17-30; **Levitt y Schiller**,2004:63-64) hablan de *vínculos transnacionales* cuando se refieren a la experiencia de estos niños/as de estar *allí* y *aquí*, y plantean que, al regresar, experimentan *extrañeza* ante lo que antes era familiar. **Álvarez-Miranda** (2007:3) define esta situación como *vivir a caballo entre su país de origen y de destino, convirtiéndose, más que en emigrantes en el primero e inmigrantes en el segundo, en los denominados transmigrantes, tan pronto físicamente aquí como allí*. Del mismo modo que, en la primera fase del proceso migratorio, el/la chico/a ve marchar a sus padres/madres y llega a acostumbrarse a la ausencia de éstos, cuando se

produce la reagrupación familiar en el país de acogida tras la migración del propio/a chico/a, ello le requiere *familiarizarse* de nuevo con aquello que le era familiar pero que ahora, tras habituarse a su ausencia, ve con *extrañeza*; y la misma vivencia se repite cuando vuelve a su país de origen.

En el siguiente registro de campo encontramos otros motivos por los que los alumnos/as inmigrantes, ahora de aula de enlace, se muestran renuentes a volver a sus países de procedencia, si bien en este caso dichos motivos son expuestos no por ellos mismos/as, sino por una de sus profesoras:

**Extracto 128:** *Nerea (profesora del aula de enlace en el Centro Concertado) me cuenta que Shaiza (alumna de Paquistán) vuelve a su país, que mañana es su último día en el aula de enlace y que están todos muy tristes. Me comenta también que Shaiza le ha dicho que ahora tendrá que ponerse el pañuelo otra vez para ir a la escuela. Esta idea no le gusta, y dice la profesora que se lo describía como (si fuera) llevar un armario encima.* **Registro 16. 26-4-12. Aula de enlace del Centro Concertado.**

La actitud que muestra la chica paquistaní (a la que se hace referencia en el anterior *verbatim*) ante la vuelta a su país de origen puede tener que ver con la idea de **Moscoso** (2011a) antes expuesta, la de *no caber del mismo modo* en el país de procedencia que antes, entre otras cosas, porque ella probablemente haya cambiado. Y, como decía un alumno brasileño del aula de enlace del Centro Concertado, se trata a veces de *un cambio muy grande*. La chica paquistaní expresaba, además, un rechazo hacia el hiyab y hacia otras prácticas que conformaban su vida antes de venir a Madrid; algo que no sólo decía su profesora sino ella misma, como pudimos comprobar durante nuestro trabajo de campo. Así, por ejemplo, esta alumna nos comentaba un día que en su país tenía que llevar un pañuelo por la cabeza, que era un poco incómodo y que ahora estaba mejor sin él; a la vez insistía en ponernos un fular a modo de hiyab para que viésemos cómo se colocaba. Se mostraba orgullosa cuando hablaba de ciertos aspectos de la cultura de su país de origen, pero al mismo tiempo rezumaba un profundo desagrado cuando se refería a otros, en especial –como se ha indicado– tener que llevar hiyab.

Con respecto al alumnado ecuatoriano, nos llama la atención que cuatro de los cinco entrevistados/as que tenían esta procedencia habían migrado siendo muy pequeños (de 3 a 6 años), y aun así tres de ellos no habían vuelto nunca a Ecuador a pesar de tener a familiares cercanos viviendo allá, como abuelos, tíos y primos. Algunos/as nos comentaron que mantenían el contacto con ellos mediante videoconferencias por webcam. Por otro lado, cuando les preguntamos si tenían ganas y/o curiosidad por conocer su ciudad natal, algunos/as nos dijeron que sí y otros/as que les daba un poco igual porque allí no tenían amigos/as. Sólo dos de ellos viajaron una vez a Ecuador. Uno es el chico del Centro Público

que –como él mismo dice en el extracto 129- viajó hasta allá permaneciendo dos semanas. Esto es lo que nos relata sobre ese viaje:

**Extracto 129:**

*R: En 2007 fui 2 semanas.*

*P: ¿Y cómo fue la experiencia?*

*R: Muy agradable, no quería volverme aquí, me acostumbre allí. La vida es muy distinta. Era bastante tranquila, por lo menos donde yo vivía, en un pueblo pequeño. Es un pueblo que está a cuatro horas de Quito.*

**Entrevista con alumno ecuatoriano, 16 años, aula de diversificación del Centro Público, curso 2011-2012.**

Valora su experiencia de volver a Ecuador como *muy agradable*, del mismo modo que otro alumno ecuatoriano, éste del Centro Concertado, describe la suya como *increíble*, asegurando que incluso quería quedarse. Este último, al igual que el primero, ha viajado hasta allá sólo una vez, en su caso, para que sus abuelos conocieran a su hermana, que había nacido en España. Lo narra de la siguiente forma:

**Extracto 130:**

*P: ¿Has vuelto a Ecuador de vacaciones?*

*R: Sí, hace dos años.*

*P: ¿Cómo fue la experiencia de volver?*

*R: Increíble, quería quedarme allí. Yo me adapto muy bien e hice amigos por un tubo. También llegas allí, ves las cosas de pequeño y empecé a recordar. Cuando llegué a mi habitación, ¡madre!, me acordaba de cosas. Empecé a recordar cosas luego viendo a mis abuelos. Se echa de menos pero también se echa de menos aquí. Estuvo mazo de bien. Yo se lo he dicho a mis padres. Ya sé que habrá un momento en el que todos volvamos a Ecuador, pero mientras no llegue ese momento y lo pueda alargar, ¿sabes? Pero sé que algún día tocará irse. Y creo que me tocará a mí volver solo. Es lo que estoy viendo.*

*P: ¿Recordabas cosas?*

*R: Pues, cuando todas las mañanas me levantaba y mi abuela me tenía preparado mi superdesayuno. Mi abuela cambiándose, la niñera también. ¡Yo que sé! Son cosas que me acuerdo.*

*P: ¿Recuerdas cómo era cuando vivías allí?*

*R: Era más nivel de todo, podía salir con mi bici y no me pasaba nada porque mi abuela se conocía todo el barrio. Ella conocía mazo de gente allí. Por decirlo así, era más libre todo.*

*P: ¿Cuánto tiempo estuviste allí de vacaciones?*

*R: Un mes y algo. Me dio tiempo a verlo todo y a recordarlo todo. Todas las cosas, por donde pasé de pequeño, todos los sitios que recorría los recorrí, estuvo bien (se emociona). De vacaciones me iría mañana. Está mazo de bien.*

**Entrevista a ex - alumno ecuatoriano, 17 años, de aula de diversificación del Centro Concertado, curso 2013-2014.**

Como se puede ver en este último *verbatim*, los viajes de vuelta son muy importantes para mantener vivos los recuerdos. En otra ocasión, el chico ecuatoriano que lo protagoniza nos

hacía mención del hecho de que no le gustaba recordar el momento en el que migraron sus padres y que, además, no recordaba nada de su vida entonces, porque era muy pequeño. Lo que nos expresa en este otro *verbatim* sugiere, sin embargo, que siempre quedan recuerdos de algún tipo que, cuando encuentran las circunstancias adecuadas (*todos los sitios que recorría los recorrí*), se desbloquean. Resulta muy significativo que, como ocurre también en otros casos, este chico resalte especialmente los lugares de su ciudad donde estuvo de pequeño y los momentos con su abuela, quien lo había criado mientras sus padres estaban en España. A veces los recuerdos de los abuelos y los paisajes afloran sin necesidad de viajes, sólo mirando una fotografía de donde se vivía en Ecuador, como es el caso de un alumno también ecuatoriano del aula de integración. Esto es lo que nos cuenta:

**Extracto 131:**

P: ¿Con quién vivías en Ecuador?

R: Con mi abuelo y mi abuela en otra cosa (me enseña una foto) (...).

P: ¿Y dónde te gusta vivir más: con tus abuelos allí o con tus padres aquí?

R: En Ecuador

P: ¿Por qué?

R: Porque es más bonito. Tiene bosques, el "quinque", los baños, las piscinas,...

**Entrevista con alumno ecuatoriano, 14 años, Aula de Integración del Centro Público, curso 2010-2011.**

Así, hay alumnos/as que quieren regresar a sus países de origen y otros que no. Los que quieren marcharse es porque añoran a su familia, a sus amigos, la lengua materna y las costumbres. Los que desean quedarse valoran en su nueva ciudad aquello que, según su criterio, *allí* no pueden o no han podido obtener, como es el caso de la alumna que subraya el acceso a una mejor formación.

## **4. RESUMEN DEL CAPÍTULO**

En este capítulo hemos querido dar voz a los alumnos/as inmigrantes procedentes de países no hispano-hablantes, lo que no quita para haber incluido también la de algunos/as alumnos/as de origen latinoamericano, que nos ha servido como contrapunto para abordar determinados temas. Se trata de alumnos/as de secundaria que, salvo en este último caso, los programas de acogida y bienvenida de la Comunidad de Madrid agrupan en las llamadas aulas de enlace, donde aprenden español y *compensan* el desfase curricular que se les atribuye por proceder de otro sistema educativo.

### **Feminización migratoria o maternidad transnacional**

En el primer apartado, hemos conocido algunas de las experiencias que estos chicos/as han tenido en sus países de origen durante el tiempo en que sus padres iniciaron el proceso

migratorio. Hemos podido ver, por lo que se desprende tanto de este estudio como de otros realizados con anterioridad en España, que la pauta más común consiste en que primero migran los padres, o uno de ellos, y después migra el/la hijo/a, siendo la madre la que suele hacerlo antes, motivo por el cual este fenómeno ha sido calificado por algunos/as autores/as de *feminización migratoria o maternidad transnacional*. De este modo, los chicos/as que llegan a las aulas de enlace madrileñas han tenido, por lo común, una experiencia de desapego de los padres, en muchos casos durante varios años puesto que el tiempo que pasa desde que el padre y/o la madre del chico/a deja el país de origen hasta que lo hace él/ella mismo/a abarca un periodo que oscila entre tres meses y doce años. Otra pauta que se repite consiste en que mientras que el/la chico/a está en el país de origen sin sus padres/madres, se hace cargo de él/ella otro pariente, siendo comúnmente la abuela la que adopta el rol de cuidadora en los casos en que ambos padres han migrado. Por tanto, venir a España es, para estos chicos/as, vivir una experiencia de cambios, dado que no sólo se enfrentan a un nuevo entorno con lengua y costumbres distintas, sino que además deben aprender a vivir de nuevo bajo el control de sus padres/madres.

### **Entre *allí* y *aquí*: constantes cambios para el adolescente**

En general, el/la chico/a vive dos momentos críticos durante el proyecto migratorio: el primero tiene lugar cuando sus padres migran, planteándose con angustia si volverán o, por el contrario, lo abandonarán; el segundo acontece cuando es el/la propio/a chico/a quien migra. La historia de estos chicos/as es una historia entre el *allí* y *aquí*, una historia marcada por grandes contrastes y sentimientos divididos entre ambos contextos: la tristeza por la familia que se deja atrás y la alegría del reencuentro con parte de la que ha migrado. A todo ello se le suman los cambios propios de la edad. Además, deberán enfrentarse y adaptarse a un nuevo entorno social (otra lengua, otras costumbres, otra comida...), a un nuevo entorno familiar (en el que tal vez haya otra figura parental, el padrastro o la madrastra) y a un nuevo entorno escolar (en el que experimentarán una castellanización en el aula de enlace con otros compañeros inmigrantes y una incorporación paulatina a su grupo de referencia con compañeros españoles y de otras nacionalidades). Conocer todo esto (los cambios en los recorridos vitales que han tenido hasta ahora, los apegos y desapegos con respecto a familiares y amigos) permite apreciar que el pasado no sólo forme parte de sus vidas en forma sobre todo de recuerdos, sino también que es un elemento clave para entender algunas de sus acciones actuales en la escuela: buscar amigos/as, tanto en la clase como en los recreos, aprovechar cualquier oportunidad para hablar la lengua materna, apegarse al grupo del aula de enlace, al que tratan a veces como si fuera una primera *familia escolar* que han formado dentro del centro educativo, a la que añoran cuando se marchan a otro grupo-aula, y resistirse a menudo a *romper el cordón umbilical* que les une a ella. Esto se ha constatado en

las observaciones realizadas pero también en los discursos de estos chicos/as, uno de los cuales, significativamente, define al grupo de su aula de enlace como *los nuestros*.

### **Experiencias académicas previas con programas de inmersión lingüística**

En este trabajo hemos podido comprobar que algunos alumnos/as habían tenido experiencias académicas previas, antes de llegar a Madrid, en otros centros españoles con programas de inmersión lingüística para extranjeros parecidos a los Programas de Bienvenida y sus aulas de enlace de la Comunidad de Madrid. Sobre la base de los relatos de los chicos/as que habían vivido dicha experiencia académica, se ha podido ver que las prácticas que caracterizan estos programas son diversas pues, en unos casos, se les había integrado en aulas con otros inmigrantes, en otros, un profesor que hablaba la lengua materna del alumno/a lo había atendido de manera individualizada y, finalmente, en otros, habían formado parte de grupos en los que se enseñaba la lengua de la Comunidad Autónoma correspondiente, como ocurre con el catalán, experiencia narrada por algunos trabajos como el de **Burriel** (2006).

Al margen de las diferencias existentes entre las prácticas propias de los programas de inmersión lingüística de cada Comunidad Autónoma, hemos constatado que el alumnado que ha vivido dicha experiencia, cuando nos ha hablado sobre el tema, lo que ha destacado es el hecho de haber tenido más amigos/as o menos amigos/as en un centro escolar que en otro, esto es, en el que ha asistido antes en España o en el que asiste actualmente en Madrid. Algunos/as han señalado, además, que en Madrid es más fácil aprender la lengua vehicular de la escuela porque los compañeros/as y profesores/as hablan siempre español y no lo combinan con otra lengua (catalán o valenciano).

### **Discursos del alumnado influenciados por el imaginario colectivo del profesorado**

Los chicos/as han contado asimismo sus experiencias en los centros educativos de sus países de origen. Así, el alumnado rumano expresa mayoritariamente haber tenido una mala experiencia formativa en Rumanía puesto que, según dice, los profesores/as no explicaban, mandaban muchos deberes para casa y la metodología que seguían consistía básicamente en copiar de la pizarra; transmitiendo a la vez una valoración positiva del hecho de que, en su centro escolar en Madrid, los profesores/as expliquen, porque eso les ayuda en su proceso de aprendizaje. Entre sus preocupaciones, está la de que *allí sacaban más nota*, lo que les resulta más difícil *aquí*, atribuyéndolo sobre todo a la barrera del idioma. En otro orden de cosas, hemos encontrado que, a pesar de que en el imaginario del profesorado madrileño predomina la idea de que en las escuelas de los países de origen de sus alumnos/as de aula de enlace pegan a los alumnos, sólo tres chicos/as de nuestra muestra de entrevistados/as

declaran haber vivido en primera persona o como espectadores esta situación. Por otro lado, sobre la base de los datos que hemos recogido a partir de las prácticas de enseñanza/aprendizaje observadas en las aulas, nos hemos decantado por la hipótesis de que si los alumnos *allí sacaban más nota*, ello se debe sobre todo a las dificultades que comúnmente comporta la adaptación a un nuevo sistema educativo, sin que ello suponga que el de *aquí* sea ni mejor o peor ni más difícil o más fácil. Finalmente, también hemos constatado que los profesores consideran que sí existe un nivel académico más bajo en los sistemas educativos de sus países de procedencia, y que estas ideas han podido influir en los discursos de algunos/as de sus alumnos/as, pasando a formar parte de los mismos.

### **Miedo a lo desconocido**

En el segundo apartado de este primer capítulo, se ha querido indagar sobre las experiencias educativas de los/as alumnos/as inmigrantes no hispanohablantes desde su llegada al centro en donde están escolarizados en Madrid hasta su incorporación definitiva a sus aulas de referencia. Nos relatan sus experiencias en el aula de enlace con expresiones como *miedo* (que es la más utilizada), *vergüenza*, *tristeza*, *nervios* o *no entendía nada*. Es significativo también que en las entrevistas hagan continuas referencias a *no tengo amigos aquí*, *tengo pocos amigos aquí* o *allí tenía más amigos*. Tener o no tener amigos/as es otra de sus preocupaciones principales. Por otra parte, el hecho de que no dominen la lengua vehicular de la escuela dificulta no sólo su aprendizaje académico durante sus primeros tiempos en ella, algo que sostienen asimismo los profesores/as, sino también su sociabilidad. Así, a partir de las observaciones realizadas tanto en las clases como en los recreos, podemos afirmar que los alumnos/as que, por distintas razones, tienen más facilidad para aprender el español consiguen adaptarse antes al nuevo entorno escolar, particularmente en aquel aspecto que para ellos es más importante: tener amigos/as.

### **Tendencia al agrupamiento entre inmigrantes**

También es destacable la alta valoración que hacen los alumnos/as rumanos de la ayuda recibida de compañeros/as de la misma nacionalidad en sus primeros días en el aula de enlace haciendo de traductores entre ellos y la profesora. En las observaciones se apreció que esta pauta era común también entre los alumnos/as originarios de otros países, pues solían ayudarse entre sí tanto con el idioma como, en general, con las tareas escolares. Llama la atención, sin embargo, que sólo lo subrayasen en las entrevistas, como se ha dicho, los alumnos/as rumanos/as.

Con respecto a las amistades que se entablan en el centro educativo, sea en el aula de enlace, en el aula de referencia o en el recreo, hemos encontrado diversidad de situaciones, aunque la



tendencia más generalizada es que los alumnos/as de aula de enlace se mantengan juntos tanto cuando se encuentran en el aula de referencia (sentándose juntos) como en los recreos. El motivo que ellos mismos dan con mayor frecuencia de este comportamiento es que con sus compañeros/as de aula de enlace tienen más amistad que con los del aula de referencia, seguramente porque su incorporación a esta última es tardía. El otro motivo que aducen consiste en que tienen *miedo* a establecer relaciones con alumnos/as hispano hablantes porque aún no saben expresarse bien. Es por ello por lo que algunos estudios –ya citados en su momento- sostienen que el aula de enlace favorece una *guetización y segregación étnica*. En este estudio también se ha comprobado que esto es así, es decir, que el aula de enlace separa desde el inicio, lo que disminuye las oportunidades de estos chicos/as para poder establecer relaciones de amistad con sus compañeros/as del grupo de referencia, e incluso con otros/as chicos/as del centro escolar, a la vez que el hecho de estar concentrados y aislados en un aula diferente a las ordinarias favorece que a menudo sean casi invisibles para el resto del centro, es decir, tanto para los/as profesores/as como para los alumnos/as de otras aulas, actuando unos y otros como si no estuvieran presentes en él.

### **La distribución del tiempo extra-escolar entre alumnado y sus familias ¿quién ayuda a quién?**

Hemos prestado atención asimismo al hecho de que algunos/as alumnos/as afirman que, después de clase, ayudan a sus padres en negocios familiares como tiendas o bazares, así como en trabajos relacionados con el servicio doméstico o la confección de ropas. Concretamente, los alumnos/as chinos/as son los que más dicen realizar estas tareas y, en contraste, los que más subrayan que ni sus padres/madres ni otras personas les apoyan en casa con los deberes escolares. Por otra parte, los alumnos/as que aseguran que sí les apoyan en casa suelen señalar a las madres como las personas que lo hacen. Dado que no hemos podido llevar a cabo observaciones en sus hogares, ha sido de los discursos de los alumnos/as de donde hemos podido extraer algunas de las razones por las que buena parte de ellos no reciben apoyo escolar en casa. En unos casos, porque algunos/as de esos padres/madres no dominan el español. En otros, como les sucede a veces a los padres/madres hispanohablantes, porque los conocimientos propios de la etapa de Secundaria en la que están escolarizados sus hijos/as están fuera de su alcance o bien, de manera concreta, los que se imparten en el sistema educativo español, no coincidentes con los que ellos adquirieron en sus países de origen. En otros casos, que a veces se superponen con los anteriores, porque los padres/madres pasan muchas horas fuera del hogar, de ahí que no puedan atender a sus hijos/as como quisieran. Ahora bien, en ninguno de los discursos de los alumnos/as se recoge que a los padres/madres no les importe el proceso educativo de sus hijos/as, como -por el



contrario- especulan algunos/as de los profesores/as. De hecho, en varias entrevistas, los alumnos exponen que sus madres, principalmente, se interesan por cómo les ha ido el día escolar y, cuando llevan más tiempo en España y lo conocen, les preguntan por ello en español para que vayan familiarizándose con la lengua que deben aprender.

### **La interrelación tiempos/espacios escolares-no escolares**

Los tiempos escolares, es decir, las horas lectivas, son organizados por los profesionales de la educación de tal forma que, si se atiende a la estructura de los programas de atención a la diversidad, se descubre que los alumnos/as inmigrantes se ven obligados a pasar la mayor parte del tiempo escolar junto con otros/a alumnos/as inmigrantes en su misma situación. Así, no conocer el idioma del entorno y estar aprendiéndolo, les impide, como se ha dicho, sociabilizarse con otros alumnos/as con otras características diferentes a las suyas. Respecto a la vida de los chicos/as después de la jornada escolar, existen actividades extra-escolares que les permiten establecer una interrelación con sus compañeros/as del centro educativo de forma más lúdica, por ejemplo, a través de las actividades deportivas, pero son muy pocos los que las realizan. La mayoría de ellos utiliza su tiempo después de clase para estar en casa y/o ayudar en los negocios familiares.

El hecho de que los alumnos/as inmigrantes recién llegados estén abocados, a través de las aulas de *sumersión* lingüística o de compensatoria, a ser segregados con respecto a los grupos-aulas ordinarios restringe sus posibilidades de relacionarse también en los tiempos de recreo. De hecho, los alumnos/as inmigrantes que hemos observado, salvo excepciones, tienden a agruparse en el patio de recreo por grupo-clase (los de aula de enlace, los de compensatoria). Este aislamiento con respecto al aula-grupo ordinario, que es donde más probablemente pueden encontrar a alumnos/as españoles, obstaculiza no sólo sus relaciones con éstos/as (y, de esta forma, también el aprendizaje del español en otro contexto que no sea el de las clases), sino igualmente el que sus trayectorias académicas sigan el curso normal de la Educación Secundaria Obligatoria, pues va marcando igualmente estas trayectorias. Así, hemos constatado también que este alumnado acaba insertándose en programas de diversificación cuando llegan al segundo ciclo de esta etapa educativa y, en muchos casos, serán propuestos para cursar un PCPI, abandonando así la ESO.

### **Necesidad de conservar las raíces culturales**

Otro aspecto interesante que emerge de las entrevistas hechas a alumnos/as de aula de enlace apunta a que la mayoría de ellos habla en casa su lengua materna, y en muy pocos casos intercala ésta y el español. Los alumnos/as chinos/as declaran hablar únicamente su lengua materna en casa, mientras que los rumanos/as representan el porcentaje más elevado

de los que dicen usar indistintamente uno u otro idioma. Hemos comprobado asimismo que algunos rumanos/as y chinos/as afirman que sus padres trabajan con otras personas de sus países de origen y sus madres lo hacen en casa, por lo cual no han desarrollado competencias suficientes en español. Lo cual puede ser uno de los factores que expliquen ese no uso del español en el hogar.

### **Aislamiento en el aula de enlace**

Por lo que se ha comentado más arriba, los datos de nuestro estudio (y nuestras interpretaciones de los mismos) sirven para apoyar una de las principales críticas que, desde otras investigaciones, se han hecho de las aulas de enlace, en el sentido de que separan a los alumnos/as no hispanohablantes de los hispanohablantes y provocan el aislamiento de los primeros; un aislamiento que, en algunos casos, se termina convirtiendo en *miedo* a abandonarla y pasar a otros espacios educativos. De esta forma, algunos/as de esos/as alumnos/as manifiestan en las entrevistas que prefieren estar en el aula de enlace que en el aula de referencia, alegando los siguientes motivos: que se sienten más cómodos en ella, tienen más amigos, hablan y aprenden más español, entienden mejor las clases, son clases más divertidas, menos difíciles y les ponen menos deberes. Sin embargo, existe un porcentaje más alto de alumnos/as que prefieren el aula de referencia al aula de enlace, aduciendo para ello estos otros motivos: que se relacionan con más compañeros, especialmente hispanohablantes, aprenden más español o aprenden más en general, tienen más asignaturas y, además, el aula de enlace es muy *infantil* y tiene *horas aburridas*.

Sobre la base de las observaciones llevadas a cabo en las aulas de enlace, hemos comprobado que los alumnos/as se aburren en ellas indistintamente de su país de procedencia, por lo que ello no se debe, o no únicamente, a que algunos/as aprendan rápidamente el español (por el hecho de que sus lenguas maternas compartan la misma raíz del español, por ejemplo) y ya no necesiten estar más tiempo en un programa de *sumersión* lingüística. También hemos constatado que las metodologías didácticas desarrolladas en el aula de enlace no son en ocasiones las más adecuadas, ni a menudo están adaptadas a las edades y características de los alumnos/as. Así, en uno de los centros estudiados, el aula de enlace era mixta, incluyendo a alumnos/as tanto de Primaria como de Secundaria; sin embargo, la metodología que se seguía y el material didáctico que se usaba para el aprendizaje del español era igual para todos/as ellos: cartilla de lectura (no ideada en origen, por otra parte, para alumnos/as extranjeros que aprenden una segunda lengua, sino para niños/as españoles que están empezando a leer), libros de textos ordinarios, fotocopias y -también muy significativo- cuentos infantiles.

### **La teoría del déficit domina el imaginario colectivo de los profesionales de la educación sobre el alumnado inmigrante**

En el aula de enlace muy pocas veces se utiliza la lengua materna del alumno/a, o se parte de sus conocimientos previos para relacionarlos con los nuevos que se van adquiriendo. De hecho, esos conocimientos previos no se tienen en cuenta ni se valoran. Tanto es así que el aula de enlace tiene como objetivo, aparte del aprendizaje del español por parte del alumnado inmigrante no hispanohablante, hacer las veces de educación compensatoria, es decir, que se sustenta en el presupuesto de que esos conocimientos previos o bien no se tienen o no son los que la escuela española considera como válidos para la etapa de la ESO. Este presupuesto no es otro que el de la *teoría del déficit*, que domina igualmente el imaginario del profesorado cuando se trata de este alumnado; algo que se ha recalcado asimismo en otros estudios -ya citados en este capítulo- que se han realizado sobre el tema. Los principios de esta teoría llevan a considerar que son los alumnos/as inmigrantes los que tienen que adaptarse a la lengua y la cultura de la escuela, y a que se entienda la diversidad y la diferencia como problemas que se tienen que resolver.

### **Entre la acomodación de la vida de *aquí* y la añoranza de la familia de *allí***

Hemos analizado también datos referentes a las expectativas del alumnado del aula de enlace sobre su futuro, tanto académico como personal. A este respecto, existe dos posturas diferentes en cuanto al deseo o no de volver a sus países de origen, de manera que mientras que algunos/as quieren regresar algún día, otros declaran que sólo lo harían para ir de vacaciones. Los que quieren volver dan como motivos el reencontrarse con la familia y los amigos/as que dejaron *allí* y para poder hablar su lengua. Los que no desean regresar para vivir *allí* dan como motivos que, tanto para formarse como para trabajar, es mejor España que sus países de procedencia. Hemos comprobado que la mayoría de los alumnos/as que prefieren volver al país de procedencia son chinos/as, lo que puede ser debido al hecho de que estén menos adaptados al nuevo entorno que los chicos/as de otras nacionalidades, pues es a ellos a quienes más le cuesta relacionarse y hacer amigos; lo que se puede explicar, a su vez, por el hecho de que lo tienen más difícil para poder conseguirlo debido, principal pero no exclusivamente, a que les cuesta más aprender el español. También hemos destacado que la mayor parte del alumnado latinoamericano –en nuestro estudio, ecuatoriano- que ha migrado a España, a menudo a una corta edad, no ha vuelto nunca de vacaciones o *de visita* a su país natal. Este tema no lo hemos podido estudiar con relación a los alumnos/as no hispanohablantes, puesto que la mayoría de los que han participado en nuestra investigación eran recién llegados.

### **Ejes en torno a los que se construyen las expectativas de vida**

Los discursos de estos chicos/as sobre sus expectativas vitales se estructuran en torno a dos posturas: volver a su país de origen o quedarse en España. Cuando destacan como prioritario el lugar donde han forjado su vida, aquel donde además tienen sus redes de amigos/as, optan por quedarse aquí. En cambio, los que toman en consideración el hecho de que parte de su familia se ha quedado allí, y valoran las costumbres, la lengua, los paisajes, etc. que también dejaron atrás, expresan deseos de regresar a su país de origen. Sin embargo, no aparece en sus discursos, salvo excepciones, que el poder labrarse un mejor futuro académico y/o laboral tenga algún papel a la hora de preferir irse a vivir a sus países de procedencia o quedarse aquí. Y cuando se dan esas excepciones, este criterio parece provenir –como se ha visto en páginas precedentes- de la opinión de los padres/madres más que de la de los propios chicos/as

### **Cuando la opción de repetir depende del centro escolar y de la nacionalidad del alumno/a**

En lo que se refiere a las expectativas académicas, la mayor parte del alumnado de aula de enlace del Centro Público declara que tendrá que repetir curso académico al año siguiente debido a su incorporación tardía a su grupo de referencia y/o al curso. En contraste con ello, la mayoría del alumnado de aula de enlace del Centro Concertado declara que cree que no tendrá que repetir, puesto que su tutora se lo ha comentado así. Esto se debe a que, dependiendo de cada centro, la tutora al cargo del aula de enlace toma sus decisiones a partir de un diferente nivel de competencias que considera que el alumno/a debe haber adquirido en el aula de enlace, así como adopta una actitud también distinta ante su incorporación, temprana o tardía, a todas o a la mayor parte de las asignaturas de su grupo-aula de referencia. A este respecto, por tanto, existen discrepancias entre el Centro Público y el Centro Concertado, sobre todo en lo que atañe a cuándo “dar de alta” a los alumnos/as del aula de enlace para que puedan incorporarse por completo a su aula de referencia, lo cual acaba repercutiendo en que, una vez acabado el periodo del aula de enlace, se les recomiende o no repetir curso. Sin embargo, aunque las prácticas de las tutoras son distintas en lo que concierne a este “dar de alta”, ambas coinciden en pensar que, en la mayoría de los casos, el/la alumno/a debería repetir, salvo en lo que se refiere, por lo general, a los alumnos/as rumanos/as y brasileños/as quienes, debido a ello, suelen dejar el aula de enlace tras haber estado en ella sólo un par de meses. Por otro lado, aunque en el caso del Centro Concertado se opta, por lo común, por promocionar al alumno/a, es decir, por que no repita, ello no obsta, sin embargo, para que se le suela adscribir a un aula de compensatoria (o aula de *desdoble*), por lo que se le vuelve a ubicar en otro de los márgenes del itinerario académico ordinario.

### **Seguir estudiando como opción mayoritaria**

En cuanto a las expectativas académicas a largo plazo que tienen los alumnos/as del aula de enlace, la mayoría de ellos afirman desear seguir estudiando, sea Formación Profesional o Bachillerato. Algunos/as profesionales de la educación consideran que estas expectativas no son una evidencia de un interés o de una motivación genuina por los estudios, sino que se pueden explicar por el hecho de que a estos jóvenes les ha tocado vivir en una época en que hay una aguda crisis económica en España, con la consiguiente reducción de las posibilidades de trabajo, por lo que estudiar no es –desde sus puntos de vista- una opción, sino una obligación. En los discursos de los alumnos/as inmigrantes, sean de la nacionalidad que sean, no suelen aparecer, sin embargo, referencias a la situación económica por la que atraviesa España<sup>35</sup>, de suerte que dicen querer seguir formándose para mejorar sus condiciones de vida futuras, y así –como añaden en algunos casos- encontrar puestos de trabajo con mejores condiciones laborales que las que tienen sus padres/madres o no tener que trabajar en los pequeños negocios familiares, en los que apenas se puede disfrutar de horas de descanso. Se diría, por tanto, que más que obligados por la situación de crisis económica del país, se ven motivados a estudiar por un afán de superar la situación económico-laboral alcanzada por sus familias.

Decir, finalmente, que si bien la intención de estos alumnos/as inmigrantes es seguir estudiando, algunos/as declaran, por otro lado, que aunque les gustaría ejercer profesiones que requieren realizar una carrera universitaria, lo ven como un objetivo inalcanzable y, por ello, se decantan por hacer Formación Profesional. Habría sido interesante indagar sobre las condiciones en que se modelan a la baja las expectativas académicas de estos chicos/as (y no así la de otros/as), pero es algo que no hemos emprendido en este trabajo y que, por tanto, habrá que dejar para futuras investigaciones.

---

<sup>35</sup> Las pocas veces en que el tema asoma en sus discursos es cuando hablan de que la imagen idílica de la vida en España que les vendían los familiares que habían venido antes que ellos ya no responde a la realidad debido a la crisis económica. El número de alumnos/as que hablan de ello es, por otro lado, muy pequeño. Esta falta de interés de los chicos/as por la crisis económica no deja de ser sorprendente dada la relevancia que está teniendo para la mayoría de las familias españolas, incluidas las inmigrantes. Sí está muy presente, por el contrario, en el discurso de sus padres/madres, tal como veremos en el capítulo 6.

## CAPÍTULO 5: DISCURSOS, REPRESENTACIONES Y MOTIVACIONES EN LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN SOBRE LA DIVERSIDAD CULTURAL

Este quinto capítulo está centrado en la perspectiva de los profesionales de la educación: profesores/as, orientadoras, mediador intercultural y PTSC<sup>36</sup> de la etapa de Educación Secundaria, tanto del Centro Público como del Centro Concertado. Los interrogantes de investigación desde los que partimos son: ¿Qué supone para los profesionales de la educación tener en sus centros alumnado inmigrante? ¿Cómo son sus discursos: qué dicen, en qué términos, cuáles son sus opiniones, valoraciones, etc.? ¿Cómo son sus prácticas con relación al mismo? ¿Cómo construyen la idea de “integración” para atender a la diversidad cultural? ¿Quiénes consideran que son los “integrables”? ¿Qué concepciones manejan sobre el alumnado inmigrante y en función de qué? En este capítulo, por tanto, se intenta conocer las representaciones sociales vehiculadas por los discursos y prácticas de los profesionales de la educación y, por otro lado, cómo gestionan la diversidad cultural y aplican sus ideas sobre la misma.

### 1. REPRESENTACIONES DE LA DIVERSIDAD CULTURAL

Empezaremos explicando a qué nos referimos con diversidad cultural. Para ello nos ayudaremos de la Declaración Universal de la UNESCO (noviembre de 2001), que define la diversidad cultural como *la pluralidad de identidades que caracterizan a los grupos y las sociedades que componen la humanidad*. Así mismo considera que *la diversidad cultural es tan necesaria para el género humano como la diversidad biológica para los organismos vivos*. En esta línea, cuando hablamos de diversidad cultural, estamos aludiendo a las diferentes culturas coexistentes.

¿Es lo mismo, entonces, diversidad y diferencia? Según **Aguado Odina** (2009: 14-17, 2003), la visión que habitualmente se ofrece de diversidad cultural desde el sistema social y educativo hace referencia a la idea de diferencias culturales, lo cual –desde su punto de vista– contribuye a la clasificación y jerarquización social de los individuos/as que pudieran presentar dichas diferencias. Un ejemplo de esto último podría ser la adscripción del alumnado a aulas especiales (de compensatoria, de enlace, etc.). Para esta autora, que se auto-adscribe a un enfoque intercultural, no tiene sentido hablar de *atención a la diversidad* sino simplemente de reconocer la diversidad como característica humana, lo cual –según sostiene–

---

<sup>36</sup> Profesor/a técnico de servicio a la comunidad.

conlleve que el reconocimiento de la diversidad no es otra cosa que el reconocimiento del otro huyendo de adscripciones previas y fijas. Tomando como punto de partida este tipo de planteamientos, en nuestro trabajo nos hemos hecho preguntas como las siguientes: ¿Cómo está representada la diversidad cultural en los discursos de los profesionales de la educación? ¿Qué supone esta diversidad cultural para ellos? ¿Con qué otras ideas la asocian? ¿Qué exponen en el discurso oficial y que expresan en sus prácticas discursivas?... Esta última cuestión merece ser aclarada: consideramos discurso oficial aquel en el que el agente social acude a argumentos políticamente correctos, es decir, que valora que están bien vistos por la sociedad pero no expresan lo que “realmente” piensa (el punto de vista desde el que construye la realidad, por decirlo de otro modo); aspecto este último que, sin embargo, suele emerger en las prácticas discursivas (y, por supuesto, también en las dimensiones no discursivas de las prácticas) que desarrolla en la vida cotidiana, esto es, cuando no está tan pendiente de controlar lo que dice.

### **1.1. ¿ENRIQUECIMIENTO O PROBLEMA?**

El concepto de alumnado inmigrante se construye en la comunidad educativa desde la idea de *diferente*, como iremos viendo en este capítulo. La inmigración y la presencia de inmigrantes en los centros educativos y en las aulas se perciben, por parte de los profesionales de la educación, como un problema o, por el contrario, como un enriquecimiento, lo que depende de cómo conformen la idea de inmigración. Así, con relación a cómo influye la presencia de diversidad cultural en los procesos de enseñanza-aprendizaje, existen dos posturas entre los profesionales de la educación: por un lado, las relacionadas con los procesos de *encuentro cultural*, que se adoptan desde una perspectiva positiva de la diversidad cultural (como enriquecimiento, tal como se ha indicado) y, por otro lado, las relacionadas con los procesos de *choque cultural*, que se adoptan desde una valoración negativa de ésta (como un problema). Hay otros estudios (Pozuelo, 2008; Giménez, 2006; Dassetto, 2004; Freitas, 2003; Garreta, 2001) que hablan también de esta doble postura, los cuales hemos tenido en cuenta a la hora de reflexionar sobre el tema, como se verá a continuación.

#### **1.1.1. La diversidad como enriquecimiento**

El tema de la diversidad cultural planteado en estos términos dicotómicos, es decir, como riqueza o como problema, ha sido –como se acaba de indicar– ya estudiado ampliamente en España (ver también Jciles, Franzé y Poveda, 2012a; García y Saura, 2008; Hernández y del Olmo, 2005, 2004). Si lo abordamos aquí es porque consideramos que el trabajo de campo que hemos realizado puede hacer algunas aportaciones a lo que ya se dijo sobre el mismo. De hecho, en este apartado (y a pesar de lo que pudiera sugerir su título) no

pretendemos defender la diversidad como enriquecimiento, de lo cual ya se han hecho cargo otros investigadores desde distintas disciplinas, sino más bien mostrar cómo los profesionales de la educación ven la diversidad cultural cuando la entienden como un enriquecimiento e incluyen, además, en su vocabulario el término “interculturalidad”, lo que – dicho sea como adelanto- no obsta para hagan comentarios y adopten posturas de índole asimilacionista. Los discursos de estos profesionales no suelen corresponderse comúnmente con sus prácticas, puesto que hablan de la riqueza que supone el intercambio cultural pero este intercambio que defienden no se aprecia en otros aspectos de sus acciones cotidianas, siendo partidarios, por ejemplo, de separar al alumnado inmigrante recién llegado del resto de alumnos/as, sin percibir (o no queriendo percibir) que ello supone segregarlos, o de adscribirlos después a aulas de compensatoria, con las consecuencias que hemos expuesto en el capítulo anterior.

Empezaremos analizando la idea de diversidad cultural como enriquecimiento (o de interculturalidad, con la que a menudo se la identifica) que manejan estos profesionales de la educación. El siguiente *verbatim* corresponde a uno/a de ellos, en concreto, a la PTCS del Centro Público, quien define la interculturalidad como *una riqueza para el aprendizaje*:

**Extracto 132:** *Pero, por ejemplo, en este programa que te comentaba (programa de convivencia para favorecer la integración, que ella está elaborando) también se trabajan los valores; y los valores los tenemos que transmitir para todo el mundo y vivir la interculturalidad como una riqueza de aprendizaje.* **Entrevista con la PTSC del Centro Público, curso 2010-2011.**

La PTCS habla de trabajar los valores mediante programas educativos de convivencia e integración, haciendo hincapié en que hay que dirigirlos a *todos*. Dado que hace referencia expresamente a *vivir la interculturalidad*, es de suponer que con ese *todos* está aludiendo a alumnos/as de diferentes procedencias, esto es, de diferentes países y/o culturas. Es decir, parece indicar que la escuela debe hacerse eco de transmitir los valores (de tolerancia, diversidad, etc.) y/o trabajar la interculturalidad con todos los alumnos, no sólo con los inmigrantes. Por otro lado, podemos apreciar que no está pensando en un intercambio de todos/as con todos/as, sino en una transmisión para todos; es decir, no concede un papel transmisor a los alumnos, sólo a la escuela: es ésta la que transmite esos valores; los alumnos sólo los reciben.

No obstante, también nos encontramos con casos en que el planteamiento es diferente, es decir, en que un profesor/a considera que el hecho de tener en su aula alumnos/as de diferentes procedencias puede contribuir a enriquecer los conocimientos que adquieran todos/as en la medida en que unos/as se los pueden transmitir a los otros/as. En estos casos,



se suele hablar de *aprovechamiento de la diferencia*. En la primera parte del siguiente verbatim se refleja este otro planteamiento:

**Extracto 133:** *La educación intercultural (es) aprovechar un poco las diferencias (...). Veo interesante que tenga en clase gentes que vengan de otros sitios, que vengan de otras costumbres. Sí, eso siempre es interesante. Además, yo creo que ellos lo llevan bien, aunque desde fuera se vea así como choque. Yo creo que ellos lo llevan bien, conectan con naturalidad, porque es lo que viven continuamente. Yo no he visto problemas entre ellos por ser de distintos sitios, nunca. Puede que haya luego en la calle, pero desde luego en mi aula no.*  
**Entrevista con la profesora del Diversificación (módulo histórico- lingüístico) del Centro Público, curso 2010-2011.**

La profesora cuyas palabras recoge el anterior verbatim contrapone la idea de *choque* (se supone que entre personas de distintas culturas) a la de *conectar con naturalidad*, para expresar con esta última que sus alumnos/as se llevan bien a pesar de las *diferencias*. Por otra parte, identifica *diferencias* con *ser de distintos sitios*, es decir, con el hecho de que sus alumnos/as tengan diferentes procedencias, de ahí que luego haga alusión a la *educación intercultural*. En este aspecto, al menos, hay coincidencia entre esta profesora y la PTSC del anterior verbatim, divergiendo –como se ha dicho– en que esta última concibe la transmisión únicamente en términos verticales (de la escuela a los alumnos/as) mientras que la otra da cabida a una posible transmisión horizontal (de alumno/a a alumno/a). Decir, por último, que aunque esta profesora define explícitamente la *educación intercultural* como un *aprovechamiento de las diferencias*, no deja de insinuar al final de su relato la posibilidad de que estas diferencias puedan constituir *un problema*, que simplemente en su clase no se da. Es cuando afirma que *puede que haya (problemas) luego en la calle, pero desde luego en mi aula no*. También es cierto que habla de *problemas* sin más, esto es, sin especificar para quién o quiénes pudieran serlo (si para la escuela o para los propios chicos/as, por ejemplo).

Otra forma de entender la diversidad cultural como un enriquecimiento aparece en los casos en que los profesionales de la educación consideran que, cuando ésta está presente en la escuela, se previenen actitudes racistas entre los alumnos/as. Es lo que se viene a decir en el siguiente verbatim, donde una profesora expone su experiencia docente en EEUU desde el año 1994 al 2001:

**Extracto 134:** *Después de 7 años en EEUU, donde en mi clase tenía (alumnos/as de) 17 países diferentes, pues, si crecen así, desde luego que cuando crecen tan rodeados de montones de culturas, montones de razas y montones de todo, pues, los niños tienen una mentalidad mucho más flexible, no van a tener problemas de racismo de mayores.*  
**Entrevista con la profesora del Diversificación (módulo científico-técnico) del Centro Público, curso 2010-2011.**

Del relato de la anterior profesora se infiere también que el enriquecimiento (*los niños tienen una mentalidad mucho más flexible*) y la actitud no racista se dan por el hecho de que los

alumnos/as tengan diferentes orígenes nacionales y estén conviviendo en el misma aula. Pero ¿por qué piensa así?, ¿a qué atribuye que se dé dicho enriquecimiento debido a la presencia de alumnos/as de múltiples países en el aula? Es posible que la respuesta se encuentre en una de las frases que enuncia, la de *crecen tan rodeados de montones de cultura, montones de razas y montones de todo*, pues cabe que con ella se esté refiriendo a aprender conviviendo en un contexto en la que la multiculturalidad es visualizada y experimentada como algo aproblemático, como algo normal y corriente.

Sobre la base de esta misma forma de concebir la diversidad cultural, una de las profesoras del Centro Concertado, tras haber vivido varios años en Alemania como estudiante de Doctorado, aporta la siguiente reflexión sobre la interculturalidad:

**Extracto 135:** *Yo creo que Alemania está en otra fase y yo aquí detecto que todavía estamos en la primera fase, una primera fase de contacto, de atracción por lo exótico, de idealismo: todo el mundo que viene de fuera es bueno (...). Yo creo que la interculturalidad posiblemente acoge, requiere un intercambio, tiene que estar basada en la reciprocidad. (...) No digo que sea mala pero no es perfecta, no en el sentido de acabada. (...) La interculturalidad es un continuo, va desde el respeto mínimo a un ser humano hasta llegar a apreciarle y llegar a construir con él algo. También la interculturalidad... yo puedo coger y respetar mucho, por ejemplo, a inmigrantes marroquíes pero no quiero tener contacto real con ellos. Una sociedad intercultural es aquella que ha aprendido a construir con esos mecanismos (...): “Vamos a celebrar la pascua pero, claro, como ellos no son cristianos, pero es un encuentro intercultural. Entrevista con una de las profesoras del Aula de Enlace del Centro Concertado, curso 2011-2012.*

Esta profesora habla de *idealismo* y *atracción por lo exótico*, pudiéndose extraer de sus palabras que, a pesar de ser una ideología positiva, la interculturalidad no deja de constituir una idealización propia de los primeros momentos del contacto entre personas con diferentes orígenes étnico-nacionales. Y comenta en otra parte de la entrevista que lo que hace que un país y un sistema educativo sean interculturales es que lo diferente ya no sea percibido como tal, lo que sucede en fases más avanzadas de dicho contacto. Asocia también la idea de *interculturalidad* a las de reciprocidad e intercambio, pero esta vez la lleva más allá, pues pasa a concebirla como parte de un continuo que iría desde la asimilación del otro/a hasta lo que sería propiamente la *interculturalidad*, continuo que cabe encontrar referido y/o desarrollado en obras como las de **Durán** (2011), **Pozuelo** (2008), **Giménez** (2006: 76-88), **Martín Rojo** (2003), **Malgesini y Giménez** (2000) o **García Castaño y otros** (1997). **Phinney y otros** (2001:495) presentan la asimilación como una de las cuatro estrategias de aculturación (integración, asimilación, separación y marginación), entendiendo ésta como el proceso por el cual una persona adquiere una nueva cultura. Estos autores, por otro lado, afirman que no se trata de cambiar una cultura

por otra, sino de que el sujeto conserve las dos. En congruencia con esto, la profesora que es citada a continuación explica el enriquecimiento personal de sus alumnos/as en la *clase de desdobles* donde imparte su docencia por el hecho de que *hablan otros idiomas* y hay *contacto intercultural*, es decir, por un contexto en que siguen conservando sus culturas de origen:

**Extracto 136:** *Tú has visto en los desdobles: están perfectamente integrados. Yo no noto problemas. Los problemas que tengo son de comportamiento y de actitud en clase, pero no son derivados del contacto intercultural, para nada. Además, se nota, tú los has notado, vamos, y es que se llevan fenomenal. Lo ven como algo muy positivo, lo ven como algo natural: “¡qué suerte tengo, que tengo un compañero de Guinea Bissau”, “es que tengo un compañero de Paraguay”. Les hace reflexionar. Además, hablan otro idioma. Claro, eso es una suerte. Vamos, a mí me hubiese encantado haber tenido compañeros de otros países, hubiese aprendido un montón.* **Entrevista con una de las profesoras del Aula de Enlace y profesora de apoyo de Lengua en el grupo de desdoble del Centro Concertado, curso 2011-2012.**

En el anterior *verbatim*, por otra parte, subyace el supuesto de que pueden derivarse problemas del *contacto intercultural* (entendido como contacto entre personas con diferentes culturas)<sup>37</sup> a la vez que se presenta la integración como aquella situación en que esos problemas no aparecen.

En cualquier caso, tanto esta profesora como otros/as que se han citado en este apartado son profesionales de la educación que conciben la diversidad cultural como un enriquecimiento, aunque esta valoración positiva de la diversidad cultural pueda deberse, en alguna que otra ocasión, tan sólo una *atracción por lo exótico* o a una suerte de *idealismo*, como decía una informante más atrás.

### 1.1.2. La diversidad como un problema

Para el desarrollo de este apartado nos hemos apoyado en estudios como los de **Jociles, Franzé y Poveda** (2012a), **Alegre** (2008b) y **Garreta** (2001), entre otros. Según **Jociles, Franzé y Poveda** (2012a:68), que –como se ha dicho– realizan su estudio en un centro de secundaria de Madrid con mayoría de estudiantes inmigrantes de origen latinoamericano, hay tres ámbitos a través de los cuales los profesionales de la educación justifican la diversidad cultural como un problema: *a) las diferencias lingüísticas entre las variedades latinoamericanas del castellano y el castellano autóctono; b) el sistema educativo y la experiencia escolar en el país de origen, y c) las expectativas socio-académicas de las familias.* Estos autores sostienen, por otro lado, que esos mismos profesionales, sobre la base de las representaciones que manejan en torno a esos tres ámbitos, desarrollan prácticas que suelen tener como consecuencia el desplazamiento de esos alumnos/as del aula ordinaria de la

---

<sup>37</sup> Esta idea de “contacto intercultural” también está presente en el trabajo de **Alegre** (2008a).

etapa de la ESO hacia espacios educativos e itinerarios que, al fin y a la postre, los mantiene al margen de una trayectoria académica normalizada. El resultado de esto son grupos-clases homogéneos y que el alumnado inmigrantes sea atendido cada vez más por profesionales de la educación especializados (los mediadores interculturales, los técnicos de integración, el Departamento de Orientación, los educadores sociales, etc.) y cada vez menos por los equipos docentes habituales de los grupos de referencias del mismo. Así mismo, consideran que cada vez más el profesorado atribuye a factores *externos*, como es la experiencia escolar anterior, la lengua materna, las dinámicas familiares, etc., el peso explicativo de por qué el alumnado inmigrante tiene problemas escolares, dejándose éstos, por tanto, fuera del ámbito de actuación y del trabajo pedagógico de los docentes y del centro.

Otros estudios (**Ortiz Cobo**, 2008:255; **Freitas**, 2003; **Garreta**, 2001) también señalan que la percepción de la multiculturalidad como un problema se proyecta en las expectativas que los profesores/as albergan sobre el alumno/a inmigrante, empezando por etiquetarlo como alumno/a con desventaja educativa y siguiendo por prever que tendrá problemas para *seguir la clase* (**Vásquez y Martínez**, 1996; **Franzé**, 2002) en sus grupos de referencia, como se verá más adelante. En este sentido, el siguiente *verbatim* presenta un caso que pone de manifiesto abiertamente que la presencia de alumnado inmigrante es vista como un hándicap para el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por tanto, para la labor docente:

**Extracto 137:** *A veces el problema es que los alumnos vienen de distintos países. No hay una referencia cultural común. No puedes decir estoy pensando en un cantante que es rubio, alto... Porque, claro, los chinos no conocen a lo mejor a Ricky Martin, los rumanos tampoco. No hay una referencia. Que para un español puedes hablar del Rey Juan Carlos, pero ellos no saben que hay un rey ni siquiera.* **Entrevista con la profesora-tutora de aula de enlace del Centro Público, curso 2010-2011.**

Esta profesora-tutora afirma que en el aula de enlace no se comparte *una referencia cultural común* al ser los alumnos/as de diversas procedencias étnico-nacionales, y el no compartirla es lo que, desde su perspectiva, constituye un problema. ¿Y por qué constituye un problema?, cabría preguntarse. Para tratar de encontrar una respuesta a esta pregunta, vamos a sacar a colación una dimensión de la docencia escolar de la que hablan tanto **Vásquez y Martínez** (1996) como **Franzé** (2002), que es la necesidad que expresan los profesores/as de que sus alumnos/as vayan todos al mismo ritmo, para lo cual es preciso que todos puedan tratar los mismos contenidos del programa docente, es decir, que se encuentren al mismo nivel de conocimientos que establece el currículo de secundaria para cada curso y asignatura. Una vez se establece como evidencia esta necesidad de *seguir el ritmo de la clase*, cualquier diversidad o cualquier diferencia se presenta obligadamente como un problema. Desde este punto de vista, el que la profesora antes mencionada ubique el problema en el hecho de *no hay*

*referencia cultural común* entre los alumnos/as de su clase puede que no signifique otra cosa que éstos/as no se encuentran en el mismo punto del currículo escolar y, por tanto, no puede desarrollar con ellos los mismos contenidos o al mismo nivel. Continuando con **Vásquez y Martínez** (1996), estas autoras también consideran que los docentes ven como un obstáculo para que se pueda *seguir el ritmo de la clase* el hecho de que un/a niño/a sea *lento*, es decir, que no avance a la velocidad que la escuela o el/la profesor/a espera. Y no hay que pasar por alto a este respecto que *lentos* es un calificativo que se atribuye a menudo a los alumnos/as inmigrantes, sobre todo a los de algunas procedencias (en particular, a los ecuatorianos).

Por otro lado, la inexistencia de *una referencia cultural común* entre los alumnos/as del aula de enlace entra en contradicción con nuestras observaciones en los centros escolares, durante las cuales pudimos apreciar, por ejemplo, que los chicos/as hablaban en su tiempo libre de grupos de música, cantantes y futbolistas internacionales que todos conocían. Es cierto que con respecto a la música, los alumnos/as chinos/as preferían escuchar la mayoría de las veces a grupos musicales chinos, mientras que los alumnos/as de otras nacionalidades no hispanohablantes escuchaban tanto música de su país de procedencia como inglesa, latina o española. En todo caso, esas *referencias culturales comunes* existían si por cultura se entiende algo más que lo que la escuela concibe como tal, es decir, lo que ella misma legitima como cultura incluyéndolo en sus *curricula*.

La falta de *una referencia cultural común* entendida como el problema o como parte del problema del trabajo educativo con alumnos/as de origen inmigrante ha sido constatada también en otros trabajos, como el de **Franzé** (2008:113-120), en los cuales se afirma que algunos/as profesionales de la educación presentan la falta de esa *referencia* como causa de *choque cultural*. Ahora bien, alineándonos con los trabajos recién mencionados, pensamos que lo que sucede es que estos profesionales necesitan homogenizar al grupo-aula para poder llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje sin dificultades sobre la base de un currículo monocultural; lo cual no deja de apuntar al *asimilacionismo* que comentábamos en el epígrafe anterior, que surge cuando no se percibe la diversidad cultural como una circunstancia de la que todas las partes implicadas se benefician, si no que se busca, como aseguran **Malgesini y Gímenez** (2000), la uniformización cultural, para la cual los grupos minoritarios tienen que adaptarse a la cultura –en este caso– de la escuela. La idea de que la diversidad cultural supone un problema en los procesos de enseñanza-aprendizaje queda reflejada asimismo en el siguiente *verbatim*, y esta vez cabe interpretarla igualmente como

fruto de esa exigencia de *seguir el ritmo de la clase* de la que antes se hablaba que, a su vez, es impuesta –entre otras cosas<sup>38</sup>- por un currículo homogeneizador:

**Extracto 138:** *Es muy incómodo también para un profesor tener alumnado que no entiende ni papa en una clase, porque tiene los que te molestan en la clase, los que van retrasados, los que son muy listos, los normalitos, los inmigrantes, hay niños de integración. ¿Tú sabes lo que es una clase? Eso es una bomba.*

**Entrevista con la profesora-tutora del Aula de Enlace del Centro Público, curso 2010-2011.**

En cuanto al currículo monocultural, ha sido un tema ampliamente abordado desde distintas disciplinas sociales y, dentro de ellas, por un gran número de investigadores/as. Aquí vamos a acudir, en primer lugar, a la obra de **Bertely** (2000) para entresacar algunos otros aspectos, además de los contenidos curriculares, a los cuales se tienen que adaptar los alumnos/as inmigrantes. Esta autora presenta el currículo monocultural como propio del estilo de enseñanza/aprendizaje que caracteriza a la escuela occidental, el cual es incompatible –diríase que por definición- con la posibilidad de multiculturalismo en el aula. En la escuela occidental, dice **Bertely**, las diferencias culturales del alumnado son reconocidas en la medida en que así se evita el conflicto y promueve la *afirmación simbólica de las minorías*; es decir, aquélla puede reconocer la diversidad cultural (aceptar la presencia en ella de alumnos/as de otras procedencias étnico-nacionales, valorar positivamente sus bagajes culturales e, incluso, en algunos casos, incluir parte de ellos en sus contenidos curriculares) pero, por otro lado, utiliza estrategias de adaptación de las minorías étnico-nacionales a la norma escolar, buscando con ello un aprendizaje exitoso y que el profesor/a controle al grupo de alumnos/as, para lo cual promueve actividades homogéneas y un control disciplinario centralizado, esto es, patrones de interacción que contrastan con los propios de las culturas de esas minorías. Por otra parte, **Vigo Arrazola** (2009:7) afirma que hay que valorar *los contextos y aulas más heterogéneas como espacios de menor conflictividad*, a diferencia de lo que parecen considerar algunos profesores/as, quienes visualizan a los grupos heterogéneos como fuentes de conflictos. En suma, la escuela exige que el alumno/a tenga -para seguir utilizando la expresión de la profesora citada- *referencias culturales comunes* tanto en lo que se refiere a los contenidos como en cuanto a determinadas formas de participar en clase (estructuras de participación, modos de narrar, estilos de aprendizaje, etc.), y tiende a asociar la heterogeneidad étnico-cultural del alumnado a una mayor conflictividad.

El monoculturalismo del currículo escolar, como se ha señalado, ha sido un aspecto del mismo sobre el que han reflexionado múltiples autores/as, cada uno de los cuales ha tendido

---

<sup>38</sup> Como la ratio profesores/alumnos existente en los centros escolares, la aplicación de pruebas externas homogéneas para todos los estudiantes y, en consecuencia, también homogeneizadoras, la cantidad y la calidad de la formación que recibe el profesorado para atender a un alumnado con características muy diversas, etc.

a resaltar dimensiones distintas del mismo que conviene tener en cuenta para entender qué es lo que se le está requiriendo, en este caso, al alumnado inmigrante cuando se dice que no tiene (y, por tanto, debe adquirir) *referencias culturales comunes*. A este respecto, **Etxeberria y Elosegui** (2010: 257-258) sostienen que los alumnos/as inmigrantes se encuentran a medio camino entre la asimilación -de la cual se habla en otros apartados de este trabajo- y la marginación por parte de los profesionales de la educación, puesto que éstos/as desarrollan medidas que establecen distinciones entre ellos por el hecho de considerar que tienen mayores dificultades para adquirir las destrezas culturales demandadas por la escuela; destrezas que son definidas, por **Franzé** (2002: 227-228) o **Pérez Gómez** (1998), por ejemplo, como parte de la *cultura escolar*, que -como se ha dicho más atrás- tiene normalmente un carácter monocultural y etnocéntrico. Con relación a esta cultura escolar, **Apple** (1986: 108-109) sostiene que existe un compromiso por parte de los profesionales de la educación en mantener un sentido de comunidad basado en la homogeneidad cultural, para lo que es primordial que el currículo escolar vehicule un legado de valores consensuados. Para este autor (1986:65-66), el conocimiento escolar, lo que se enseña en la escuela y lo que ésta valora como conocimiento, es el que corresponde a ciertos grupos y clases sociales específicos, por lo que dicho conocimiento, tal y como se distribuye en las escuelas, puede contribuir a un desarrollo cognitivo y actitudinal que refuerce las disposiciones que se ajustan a las estructuras institucionales existentes. Finalmente, **De Pablo** (1983:130), haciéndose eco de los planteamientos de la sociología crítica, expone que a menudo se olvida que la cultura que la escuela transmite (y, a la vez, espera que los alumnos/as tengan -cabría añadir-) no es neutra en una sociedad dividida en clases y desigualitaria como es la nuestra. En definitiva, si la cultura escolar es como estos autores/as la caracterizan, es casi obligado concluir que echar en falta *referencias culturales comunes* en los alumnos/as de origen inmigrante (y buscar, en consecuencia, que la escuela se las proporcione) apunta a mucho más que a los contenidos curriculares. Pero dejamos aquí el tema, para volver al *verbatim* que estábamos comentando antes de este *excursus* por la literatura sobre el monoculturalismo curricular.

Resulta interesante la clasificación que, en dicho *verbatim*, la profesora realiza de los alumnos/as de una clase, puesto que si reparamos en las categorías que establece, no es difícil deducir que considera *normalitos* a todos aquellos que o bien no son inmigrantes o bien no tienen necesidades educativas especiales (sea por lo alto -*los listos*- o, mayoritariamente, por lo bajo -*no entienden ni papa, los que van retrasados, los niños de integración*-). La misma profesora, hablando con nosotros durante una sesión de observación participante en el aula de enlace, nos expuso su idea de diversidad cultural, atribuyendo claramente *el problema* o *la complicación* que, desde su punto de vista, ésta origina a la existencia en las clases de un



alumnado, para ella, *fuera de lo normal*. El siguiente *verbatim*, correspondiente a la orientadora de uno de los centros estudiados, es otro ejemplo de valoración de la diversidad cultural como problema:

**Extracto 139:** *Es un problema, un problemilla, entre comillas. Interculturalidad es eso: intercambio de culturas, alumnos que vienen con otra cultura y tienen que incorporarse a la nuestra y nosotros respetar la suya y demás. Hace unos años cuando tuvimos problemas con el alumnado, no porque fueran inmigrantes sino porque eran “telita”, intentamos buscar cosas que les gustaban, como era el baile. Entonces, -eran chicas colombianas y ecuatorianas- como bailar les gustaba, pues, hubo la idea de decir: “Pues, bueno, nos reunimos a bailar con ellas para que se integraran más”, porque había un momento que ellas hacían grupo, no se integraban para nada. Pero es que eran cuatro personas, eran cuatro que se aislaban del mundo. Entrevista con la orientadora del Centro Concertado, curso 2010-2011.*

La orientadora empieza su discurso sobre la interculturalidad identificándola con un *intercambio de culturas*, pero más adelante expone un conjunto de ideas que ponen en evidencia que, en realidad, maneja un modelo asimilacionista con relación a los alumnos/as que llegan nuevos de otros países: éstos/as *tienen que incorporarse* –asegura- o, en otros términos, *tienen que adaptarse*, mientras que nosotros tenemos que *respetar la suya y demás* –añade a modo de coletilla-. Se trata, de este modo, de aceptarlos, no de intercambiar con ellos como, por el contrario, algunos estudios ya comentados (Durán, 2011; Pozuelo, 2008; Giménez, 2006: 76-88; Malgesini y Gimenez, 2000, García Castaño y otros, 1997) sostienen que debe practicarse para que se pueda hablar propiamente de interculturalidad. Por tanto, vemos que, en un principio, la orientadora comienza su discurso de un modo políticamente correcto, que incluso parece basado en la lectura de obras pedagógicas sobre interculturalidad, pero continua después con otro más personal que deja ver otra posición sobre la diversidad cultural, y que mantiene, entre otras cosas, que son los alumnos/as (o, al menos, algunos/as alumnos/as) los que no se quieren integrar, por lo que la escuela debe buscar lo que parece ser entendido como *entretenimientos* (en este caso, el baile) para que tal integración se produzca. En este otro *verbatim*, podemos ver otra reflexión de otra profesora de aula de enlace que de nuevo plantea la diversidad cultural como un problema:

**Extracto 140:** *Veo a los chicos, (...) los vemos más concienciados de la multiculturalidad, del día a día. ¡Con el problema que supone el contacto!, como supone un problema un contacto interpersonal pero a cualquier nivel. (...) Deseo que el proceso intercultural y de contacto siga. Digo y repito: no está exento de problema. Es que no es fácil. Todos tenemos prejuicios y quien diga lo contrario miente. Tenemos que trabajar en eso, en esas raíces del miedo al otro, que está lleno de prejuicios y que no es sólo la teoría de que tal y que cual, sino que hay que trabajarlo día a día. Y luego hay que trabajarlo como comunidad escolar. Entrevista con una de las profesoras del Aula de Enlace del Centro Concertado, curso 2011-2012.*



Esta profesora considera que el contacto entre alumnos/as de diferentes orígenes conlleva un problema debido a los prejuicios y *el miedo al otro* que, desde su punto de vista, median siempre en esas relaciones. Ahora bien, en este caso, el problema no lo es tanto para la escuela, para los objetivos que persigue y/o para su manera de socializar, sino para los propios/as chicos/as que presentan las diferencias culturales, a quienes se les puede cuestionar su derecho a pertenecer plenamente al país de acogida (*¿Y tú a qué vienes aquí?*), por lo que pensamos que su planteamiento es diferente a los anteriormente expuestos. Esta misma profesora expone más adelante su experiencia como inmigrante (en su caso, en Alemania), infiriendo a partir de ella que, aunque no se desee, el primer contacto suele ser negativo:

**Extracto 141:** *Ese primer contacto negativo no tiene por qué serlo siempre, pero es lógico un primer contacto negativo, porque tú te sientes como desplazado, claro, y: “¿Éste a qué viene?” (ríe). Claro, eso me recuerda a mis primeros momentos en Alemania: “¿Y tú que vienes a buscar aquí?”. A mí me lo decían alguna vez. Entrevista con una de las profesoras del Aula de Enlace del Centro Concertado, curso 2011-2012.*

El haber tenido una experiencia como inmigrante en su juventud es lo que explica quizá que esta profesora sea, entre todos los profesores/as que hemos seguido en nuestro trabajo de campo y que hemos entrevistado, la que tenga una actitud más receptiva hacia la inmigración y las culturas de origen de los alumnos/as, en el sentido de que, tanto en sus discursos como en sus relaciones con ellos/as, enfocaba la presencia de alumnado inmigrante en la escuela española como un enriquecimiento, lo que pudimos comprobar mediante la observación de distintas situaciones escolares en la que la profesora no sólo invitaba a los chicos/as a que hablaran de sus experiencias en sus países de procedencia, sino que se interesaba genuinamente por ellas, como cuando una alumna paquistaní contó que en su país las novias vestían de color rojo o cuando otro alumno chino comentó que en el suyo era común comer tiburón, conversaciones que surgían mientras leían algún texto y aprendían vocabulario. Ahora bien, eso no quita para que mantuviera asimismo algunos prejuicios sobre dicha presencia, como cuando hablaba, por ejemplo, del *nivel tan bajo* que -según decía- traían los alumnos/as latinoamericanos. Y es que ella distinguía entre diferentes maneras de ser inmigrante. Esto se puede apreciar en algunos registros de observación expuestos en el apartado 3.1.5. de este mismo capítulo; en uno de los cuales se refleja que esta misma profesora establece una rotunda distinción entre una alumna coreana y unas alumnas chinas del aula de enlace en que imparte clases, puesto que, desde su punto de vista, la primera alumna tiene interés hacia el español por el hecho de haber migrado a España por motivos académicos, es decir, por razones semejantes a las que a ella le llevaron a desplazarse hasta Alemania cuando era estudiante de Doctorado, en tanto que considera que las segundas no

muestran ese interés. Para ella, los alumnos/as inmigrantes se clasifican en dos categorías: los que tienen que emigran por obligación porque sus padres se han ido a otro país en busca de mejoras condiciones económicas (y, en consecuencia, no se interesan por el nuevo país, la nueva lengua o la nueva cultura) y aquellos otros que, teniendo sus familias recursos económicos, migran por voluntad propia, como pudiera ser por el placer de aprender un nuevo idioma y conocer una nueva cultura. Es decir, que el hecho de que los profesores/as hayan tenido una experiencia migratoria no es garantía de que desaparezcan en ellos ciertos prejuicios sobre los alumnos/as inmigrantes; algo sobre lo que también se llama la atención en el trabajo de **Poveda y otros (2014)**.

El siguiente *verbatim* es otro ejemplo de cómo los profesores/as conciben la *interculturalidad* en sus aulas como un problema:

**Extracto 142:** *Interculturalidad quiere decir que tienes a niños de otros países (...). ¿Interculturalidad es tener alumnos de diferentes países, ver que tu hijo está con un alumno de Ecuador, y el padre ve que el niño ecuatoriano es un analfabeto?, ¿eso es interculturalidad? Yo creo que interculturalidad es intentar que las culturas se integren, no marginar una cultura, siendo un ejemplo positivo. Si tú tienes un mal ejemplo de ese alumno que no trae los deberes, los padres no le hacen caso, se aburre, se porta mal, eso no es interculturalidad, estás vendiendo un mal ejemplo. Entrevista con una de las profesoras del aula de enlace del Centro Concertado, curso 2011-2012.*

En este caso se puede observar que la profesora, en un primer momento, usa el término *interculturalidad* como sinónimo de multiculturalidad, es decir, de la presencia de alumnos/as de distintas procedencias étnico-nacionales en las aulas o, para recurrir a sus propias palabras, de *tener alumnos de diferentes países*. Ello viene a confirmar que, al menos buena parte del profesorado, sigue manteniendo una concepción de la misma que ha sido cuestionado desde hace largo tiempo por diferentes autores, algunos de los cuales ya hemos citado más atrás (**Durán, 2011; Pozuelo, 2008; Giménez, 2006: 76-88; Malgesini y Giménez, 2000, García Castaño y otros, 1997**). Es verdad que introduce la matización de que la interculturalidad tendría que ser *intentar que las culturas se integren* (ya veremos más adelante qué es la integración para el profesorado), pero eso no quita para que construya todo su discurso sobre el primer sentido de la misma que se ha señalado. Cabe subrayar también la imagen que maneja de los alumnos/as inmigrantes (al menos de los ecuatorianos, que son los que expresamente nombra): analfabetos, que no hacen los deberes, cuyos padres no les hacen caso, que se aburren y se portan mal. Es por ello por lo que piensa que la presencia de estos chicos/as en la escuela no es interculturalidad, sino un mal ejemplo. Es decir, lo que parece preocuparle es que las conductas y características que atribuye a estos chicos/as pudieran afectar negativamente al resto de los alumnos/as y, de paso, a la imagen

de la escuela (no olvidemos que al inicio de su alegato asume el punto de vista de los padres de los alumnos/as autóctonos: ver a este respecto **Peláez, 2012**).

Volviendo al tema de la diversidad cultural como problema. Esta representación social o, dicho de otro modo, este prisma desde el que se ve y se construye al otro va a veces más allá del aula: nos referimos a cuando los profesionales de la educación hacen referencia ya no sólo a la presencia de alumnado inmigrante en la escuela, sino a la inmigración en general como un problema. El siguiente *verbatim* es un ejemplo de ello:

**Extracto 143:** *Estoy en el Departamento de Orientación tomando café con las profesoras de aula de enlace y la orientadora. A raíz de un chiste sobre chinos que cuenta Juliana (tutora del aula de enlace), la orientadora comenta: “Estoy harta de tantos chinos. Está todo chinatizado: negocios, tiendas y chinos por todos lados. Registro 10-2-12: Café con las profesionales del Departamento de Orientación.*

Y no es el único que encontramos en el material etnográfico:

**Extracto 144:** *Hoy he ido por la tarde con Eugenio (profesor de Matemática del grupo de desdoble) a su otro colegio, que está en Usera, que es como China-town. Email de la profesora del aula de enlace del Centro Concertado (27-2-12).*

Si en el penúltimo *verbatim* la orientadora del Centro Público utilizaba el término *chinatizado* para hablar de la gran visibilidad de personas de origen chino en los barrios, en este último la profesora de aula de enlace del Centro Concertado usa la expresión *China-town* para hacer referencia a la gran cantidad de alumnado de ese origen que hay en un centro educativo de Madrid. Aunque el primer término (*chinatizado*) connota un rechazo hacia la población china que, en principio, no tiene por qué vehicular la segunda expresión, sí es verdad que ambos comentarios reflejan que no está todo tan *normalizado* como los profesionales de la educación quieren a menudo hacer ver, haciendo alusión, por ejemplo, a que el hecho que haya alumnos/as de otros países en sus centros escolares es algo que se vive por todos/as los agentes de la comunidad educativa de forma natural. Por tanto, consideramos que los profesionales de la educación, por un lado, exhiben una filosofía de respeto y una valoración positiva de la convivencia multicultural pero, por otro, adoptan actitudes de recelo o intolerancia hacia esa multiculturalidad, descubriéndose que se sienten incómodos, cuando no suspicaces, al encontrarse con ella tanto en sus lugares de trabajo como en sus espacios de la vida cotidiana. Se trata, por tanto, de una doble actitud que influye en su forma de trabajar y, por tanto, de atender a la diversidad cultural presente en sus centros escolares.

En definitiva, en el imaginario del profesorado y otros/as profesionales de la educación está presente una concepción de la diversidad cultural como problema, que es la hemos intentado identificar e ilustrar con casos etnográficos en este apartado. Desde esta concepción, la

presencia de alumnado inmigrante en las aulas se entiende como un obstáculo para la labor docente. Ello por varias razones, entre las cuales mencionamos resumidamente las siguientes a modo de recordatorio: porque los alumnos/as no tienen una *referencia cultural común*- -lo que entorpece la impartición del currículo escolar-, porque tienen dificultades para *seguir las clases* debido a sus distintos ritmos de aprendizaje y, cuando se trata de no hispanohablantes, a su escaso dominio de la lengua vehicular -lo que imposibilita que el/la profesor/a pueda llevar un grupo-clase de una forma igual para todos-, porque *no se quieren integrar*, porque la multiculturalidad puede ocasionar choques en las relaciones interpersonales de los alumnos/as, etc.

### 1.1.3. Una doble postura: discurso oficial frente a opinión personal

En el apartado anterior hemos presentado, entre otros, un *verbatim* correspondiente a la orientadora del Centro Concertado. Ahora lo vamos a considerar de nuevo pero desde otra perspectiva: poniendo de relieve que en él se manifiesta una doble postura, puesto que la orientadora expresa inicialmente lo que podría ser considerado un discurso oficial, un discurso que se mantiene dentro de lo social y políticamente correcto, pero ello no significa que conforme su opinión, que aparece, en realidad, en la segunda parte de su alocución si se tienen en cuenta que la idea sobre la diversidad cultural expuesta en ella (muy diferente a la expresada en un principio) es la que está en la base del argumento que desarrolla. Recordemos el *verbatim*:

**Extracto 145:** *Es un problema, un problemilla, entre comillas. Interculturalidad es eso: intercambio de culturas, alumnos que vienen con otra cultura y tienen que incorporarse a la nuestra y nosotros respetar la suya y demás. Hace unos años cuando tuvimos problemas con el alumnado, no porque fueran inmigrantes sino porque eran “telita”, intentamos buscar cosas que les gustaban, como era el baile. Entonces, -eran chicas colombianas y ecuatorianas- como bailar les gustaba, pues, hubo la idea de decir: “Pues, bueno, nos reunimos a bailar con ellas para que se integraran más”, porque había un momento que ellas hacían grupo, no se integraban para nada. Pero es que eran cuatro personas, eran cuatro que se aislaban del mundo. Entrevista con la orientadora del Centro Concertado, curso 2010-2011.*

En un primer momento, esta orientadora acude a la idea de *intercambio* entre personas que pertenecen a diferentes culturas, pero en la posterior reflexión presenta la diversidad cultural, tal como se indicó en su momento, como un problema de integración. El *verbatim* que se muestra más abajo es de la otra orientadora, la del Centro Público, y en él elabora un razonamiento parecido dado que se inicia con el discurso oficial de la diversidad como riqueza y convivencia entre culturas, pero posteriormente se evidencia de nuevo la idea de que constituye un problema de integración: un problema ante el cual no cabe *ponernos una venda en los ojos*, según las propias palabras de la orientadora. Otra interpretación posible de

estos dos *verbatim* recién expuestos apuntaría ya no a la dicotomía discurso oficial/discurso real, sino a que estas informantes estuvieran reconociendo la complejidad del tema, y que por ello presentaran tanto sus aspectos positivos como los negativos, es decir, que plantearan que no se puede adoptar un punto de vista simple ante el mismo. Ello es congruente con lo que la orientadora del Centro Público afirma en otro lugar de la entrevista:

**Extracto 146:** *La convivencia me parece muy rica, en que convivan todas las culturas. Y, bueno, yo me alegro muchísimo de que en este instituto hay amigos, hay niños de aquí que súper amigos de niños inmigrantes. Me parece riquísimo pero, claro..., es decir, eso no quiere decir que tengamos que ponernos una venda en los ojos y no ver la problemática que pueda haber. Entonces, nosotros podemos integrarles y procuramos que estén bien aquí, ¿entiendes?, pero, bueno, sí creo que hay muchos puntos que hay... y que deben revisarse, desde mi punto de vista. Entrevista con la Orientadora del Centro Público, curso 2011-2012.*

Esta orientadora –tal como se ha dicho– concibe, por un lado, la *convivencia de todas las culturas* como enriquecimiento, y por otro, la *integración* como problema (en este caso, para la institución escolar): *nosotros podemos integrarles y procuramos que estén bien aquí*. Ahora bien, tanto en el caso de esta orientadora como en el de la otra, la integración se plantea como un proceso unidireccional, de manera que el camino de la integración lo tiene que recorrer el alumno inmigrante, es decir, es él el que se tiene que integrar o tiene que ser integrado, por lo que –según se plantea en estudios ya mencionados (Durán, 2011; Pozuelo, 2008; Giménez, 2012: 48-65; 2006: 76-88; Malgesini y Giménez, 2000)– no se trataría propiamente de integración sino de asimilación. A veces se promueve, así, una *asimilación encubierta*, esto es, se propone un procedimiento para la integración que no es sino una manifestación más del *asimilacionismo*. Pero dejamos aquí el tema de la integración, que será tratado más a fondo en otro apartado.

## **1.2. LA CATEGORÍA DE NORMALIZACIÓN ENTRE LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN**

*El profesor es como un jardinero que trata de forma diferente a las distintas plantas y no como un labrador a gran escala que aplica tratamientos normalizados.*  
**Stenhouse (1985)**

Otro aspecto destacable en los discursos que los profesionales de la educación manejan acerca de la gestión de la diversidad cultural es la consideración de que las actuaciones llevadas a cabo en el centro escolar para atender esa diversidad tienen un carácter *normalizador*, expresión utilizada a menudo por ellos, adoptando además diversas

acepciones. Estas acepciones las analizaremos a continuación, pero no sin antes detenernos brevemente en lo que se entiende comúnmente o lo que entienden otros autores/as por *normalizar*. Según la RAE es: 1. *Regularizar o poner en orden lo que no lo estaba*. 2. *Hacer que algo se establezca en la normalidad*. 3. *Tipificar (ajustar a un tipo o norma)*. Según **Franzé** (2001: 313-319), para mencionar a uno de esos autores/as, la escuela vehicula formas culturales aceptadas y legítimas que dan sentido a la *normalidad*, es decir, que las da por supuestas en los alumnos/as, al mismo tiempo que promueve que éstos/as las incorporen, las hagan suyas. De hecho, la escuela demanda una *cultura* y unos determinados saberes de los chicos/as inmigrantes, de modo que, si no los tienen, de partida se les etiqueta de tener una formación *deficitaria* o capital cultural *deficitario* –tal como se ha visto en el capítulo 4–, lo cual justifica que se les separe en aulas específicas.

### **1.2.1. Lo normalizado vs lo especial**

Cuando los profesionales de la educación hablan de *normalización*, hacen alusión a que todos los alumnos tienen que estar integrados, como se verá más adelante, pero el hecho que haya aulas especiales al margen de las aulas ordinarias nos hace preguntarnos si, además de hablar de *normalización*, establecen una separación entre alumnos/as *normalizados* y alumnos/as *especiales*. La profesora de integración del Centro Público, como otros profesionales de la educación que conocimos durante el trabajo de campo, considera que el trabajo con el alumnado con necesidades educativas especiales no se está realizando bien en el centro, no está contribuyendo a su *normalización*, puesto que no debería salir de sus grupos de referencia para ser atendido por ella, pero justifica a la vez esta forma de trabajar apelando a que el profesorado de los grupos de referencia prefiere que algunos/as alumnos/as reciban refuerzo al margen del resto de sus compañeros/as, no compartiendo –por tanto– su punto de vista. Por otro lado, las profesoras del aula de enlace de ambos centros escolares estiman que las aulas específicas fuera de los grupos de referencia son una buena medida, y que los alumnos/as no tienen que integrarse en estos últimos hasta que no estén *normalizados*. Por otro lado, algunas de estas profesionales sostienen que ciertos/as alumnos/as no sólo tendrían que estar al margen de los grupos de referencia, sino también de los centros ordinarios, pasando a ser atendidos en centros especiales; mientras que otros/as piensan que estos centros especiales no tendrían ni siquiera que existir porque no contribuyen a *normalizar*.

Presentamos a continuación dos citas etnográficas que ejemplifican lo comentado. En la primera, la profesora del aula de integración del Centro Público manifiesta estar en contra de los centros especiales:

**Extracto 147:** *Laura me cuenta que antes este tipo de niños iba a centros especializados, pero que era un error porque en ellos no evolucionaban; y que la educación debe integrar y normalizar, que -por tanto- sólo ha quedado ese tipo de centros para casos muy-muy excepcionales. Registro del 11-3-11.*  
**Conversación con la profesora del aula de integración (en dicha aula) del Centro Público.**

En la segunda, una profesora del aula de enlace del Centro Público revela, por el contrario, estar de acuerdo con el recurso a estos centros:

**Extracto 148:** *Juliana me pregunta qué tal llevo el trabajo. Le digo que muy bien, que vengo de estar en el aula de integración. Ella me pregunta “Ése es el aula de los niños con retraso ¿no?”, mientras señala a su cabeza. A continuación me dice que tiene que ser muy complicado trabajar en ese aula. Me dice que ella no entiende por qué esos niños no están en centros especiales. Registro del 11-3-11.*  
**Conversación con la profesora del aula de enlace (en dicha aula) del Centro Público.**

La primera profesora citada expresa su rechazo hacia los centros especiales sugiriendo que éstos no integran ni normalizan. Una vez más vuelve a aparecer el verbo *normalizar*, utilizado para significar la acción de llevar al alumno/a hasta los programas académicos y/o espacios educativos ordinarios. La segunda profesora hace referencia a los *niños/as con retraso* a la vez que, como se indica en el *verbatim*, señala con el dedo índice su cabeza; es de imaginar que para referirse a que tienen una discapacidad psíquica, a pesar de que las aulas de integración a las que alude no van dirigidas únicamente a este tipo de alumnado. A continuación exponemos otra cita etnográfica que contiene esta misma idea, ahora de la tutora del aula de enlace del Centro Concertado:

**Extracto 149:** *María (la tutora) le dice a sus alumnos que, como no trabajen, les va a mandar al aula de los niños especiales, la de los niños tontos. Registro del 31-10-12. Observación en el aula de enlace del Centro Concertado.*

Esta otra profesora emplea también una expresión peyorativa para definir a los alumnos/as de educación especial, esta vez, la de *niños tontos*; además, lo hace delante de sus alumnos/as del aula de enlace y sirviéndose de ella como una amenaza, por lo que proyecta en ellos una imagen negativa de las aulas especiales, de una de las cuales (que, en su caso, se orienta a la atención a la diversidad cultural) ellos mismos forman parte.

Los planteamientos son, por tanto, diferentes pero comparten la dicotomía normalizados/especiales. Y cabe preguntarse: dentro de esta dicotomía, ¿qué lugar ocupan los alumnos/as inmigrantes de aula de enlace? Tanto los discursos de los profesionales como las prácticas observadas no dejan la menor duda de que son considerados parte de la población de alumnos/as especiales o, como también se podría decir, en camino de ser *normalizados*.



### 1.2.2. Normalizar vs integrar

Si antes hemos tratado las categorizaciones que distinguen entre lo *normal* y lo *especial*, y hemos comprobado el uso frecuente del verbo *normalizar* por parte de los profesionales de la educación, ahora analizaremos el uso de otro verbo recurrente: *integrar*. ¿Qué entienden los profesionales de la educación por *integrar* y *normalizar*? Lo siguiente es lo que nos comenta la profesora del aula de integración:

**Extracto 150:** *La integración es muy amplia: puedes tener alumnos de déficit intelectual, que es este caso, Silvio (alumno ecuatoriano del aula de integración), que tienen un CI más bajito. Todos los niños de aquí son psíquicos, es decir, son de integración porque tienen un nivel intelectual más bajo (...). El programa de integración es integrar a todas las dificultades que cada uno tenga dentro del curriculum. El trabajo es adaptárselo en el caso de Silvio o de Rafa (alumno gitano del aula de integración). Tiene un nivel curricular de 1º-2º de Primaria, entonces, es adaptarle ese curriculum para que pueda estar en un aula normal.* **Entrevista con la profesora del aula de integración, curso 2010-2011.**

Esta profesora considera que integrar consiste en *adaptar el curriculum* para que los alumnos/as con dificultades *puedan estar en un aula normal*. Ella nos explica cómo lleva a cabo esta integración y cómo realmente le gustaría hacerlo:

**Extracto 151:** *El apoyo en integración se puede hacer dentro del aula o fuera, en el aula de apoyo. Lo más extendido siempre es fuera del aula. ¿Por qué?, porque dentro del aula requiere mucha coordinación.* **Entrevista con la profesora del aula de integración, curso 2010-2011.**

Su preferencia por trabajar dentro del aula ordinaria no sólo la expuso en la entrevista, sino que también pudimos recogerla en las observaciones de campo:

**Extracto 152:** *Laura me comenta que, para ella, un buen apoyo de integración es apoyar dentro del aula y no sacar al alumno de ésta, como –por el contrario– hace, porque eso es desintegrar, pero que los profesores no quieren trabajar con ella en el aula, y que sólo entra en una y de vez en cuando.* **Registro del 29-4-11. Conversación con la profesora del aula de integración (en dicha aula) del Centro Público.**

En estos dos últimos *verbatim*, la profesora expresa que el trabajo de coordinación con el resto de profesores del centro donde trabaja es importante para llevar a cabo una integración adecuada, pero que esta colaboración no siempre se da. Una cuestión importante para conocer qué entienden estos profesionales por integrar y a quiénes consideran integrables, tema que trataremos más a fondo en el apartado 2 de este capítulo, es la existencia de las aulas específicas o especiales, como es el caso del aula de enlace, el aula de integración, el aula de compensatoria, etc. porque a partir de ello se puede analizar qué criterios siguen estos profesionales para distribuir al alumnado en



estas aulas y quiénes quedan en los grupos ordinarios. La reflexión, por tanto, es si los alumnos/as que van a dichas aulas son aquellos que consideran que necesitan ser integrados. En el siguiente registro de campo, se describe una de estas aulas, en concreto la de integración del Centro Público, la cual está compuesta enteramente por alumnado inmigrante latinoamericano y gitano:

**Extracto 153:** *Laura, la profesora del aula de integración, me cuenta que en ésta sólo tienen “casos de necesidades educativas especiales a nivel psíquico y social”, como ocurre con Silvio y Adriano, porque son inmigrantes, y con Raimundo, porque es gitano, y que son tres niños que tienen problemas de integración, problemas en casa de falta de atención por parte de sus padres, aparte de desfase curricular. Registro del 11.3.11. Conversación con la profesora del aula de Integración (en dicha aula) del Centro Público.*

Esta profesora está considerando, de facto, que los de origen inmigrante son alumnos/as con necesidades educativas especiales. Además manifiesta que éstos/as, aparte de tener problemas de integración en el centro, tienen problemas familiares. Ahora bien, no pudimos averiguar de forma clara si piensa que no están integrados/as por el hecho de ser inmigrantes, por tener desfase curricular y/o también por no estar suficientemente atendidos por sus padres/madres. Sobre la base de este registro de campo, así como de otros mostrados en este apartado correspondientes a esta misma profesora, se puede interpretar que ella entiende que los/as alumnos/as que necesitan ser integrados son aquellos que tienen un déficit en sus conocimientos, es decir, que *tienen dificultades en el curriculum y/o desfase curricular* (expresiones que usa en diferentes conversaciones mantenidas con ella). Pero, como se ha indicado, también nombra los problemas familiares, así como el hecho de ser gitano o inmigrante, como características de los alumnos/as que forman parte del aula de integración; es por ello por lo que, al principio del *verbatim* mostrado más arriba, comenta que se trata de *casos de necesidades educativas especiales a nivel psíquico y social*. Por tanto, cabe inferir que caracteriza al alumnado inmigrante por las carencias que tiene o supone que tiene, ya sean éstas no tener los conocimientos requeridos por el sistema educativo español, no conocer la lengua vehicular de la escuela o -para no alargar en exceso la lista- no tener apoyo familiar en casa, puesto que también presupone, al igual que otros profesionales de la educación de los dos centros estudiados, que una familia de inmigrantes tiene empleos precarios con condiciones laborales a la baja, en los que se ve obligada a trabajar mucho y, por ello, puede dedicar poco tiempo a los hijos/as en el hogar. Estos planteamientos tienen que ver con la *teoría del déficit*, que hemos abordado en el capítulo 4 y ha sido desarrollada por diversos autores que han investigado en el marco de la escuela española (Poveda, Jociles y Franzé, 2009:21; Franzé, 2008: 13; Morales, 2006: 57; Martín Rojo, 2008a, 2008b o Besalú, 2002:167), así como con la idea de que el alumnado inmigrante

presenta *desventaja escolar* (Moscoso, 2011: 251; Cucalón y del Olmo, 2011: 5; Ortiz Cobo, 2007: 2-3; Franzé, 2002:166-169), expuesta asimismo en el referido capítulo.

Una vez deslindado el concepto de integración que manejan los profesionales de la educación de los centros escolares estudiados, se puede pasar ahora a tratar de qué manera asocian este concepto con el de *normalización*. Y para ello es muy revelador el hecho de que el término *normalizado* sea usado por estos profesionales sobre todo cuando buscan justificar por qué no es preciso integrar o, dicho de otro modo, cuando exponen en qué casos o situaciones no hay que hacerlo. Ello cabe apreciarlo en el *verbatim* que se expone a continuación:

**Extracto 154:** *La orientadora me comenta que es un centro totalmente “normalizado, pues no hay grandes medidas de integración”(…). Me dice que desde el Departamento de Orientación se promueven cosas pero ya no, como hace 10 años, que fue el boom de la inmigración, que en su momento se llevaron proyectos de interculturalidad. Y me comenta que en ese momento lo necesitaban, pues no sabían cómo actuar, pero que diez años después, el centro ha entrado en esa dinámica y los alumnos inmigrantes que llegan ahora al centro entran primero en el aula de enlace y poco a poco se van incorporando a las clases ordinarias. Registro del 18-11-10. Conversación en el Departamento de Orientación con la orientadora del Centro Público.*

La orientadora del Centro Público, como ha podido verse, considera que hoy en día no hace falta que en él se implementen medidas de integración porque *es un centro totalmente normalizado*. En el siguiente *verbatim* se presenta la misma consideración, pero esta vez en boca de una voluntaria de una ONG:

**Extracto 155:** *Una chica voluntaria de una ONG, que se puso en contacto con la orientadora a través del mediador intercultural para llevar a cabo un programa de integración, me cuenta que antes pidió le permiso a ella y le dijo que no hacía falta, pues el centro estaba normalizado. Registro del 24-4-12. Reunión en la sala de castigados<sup>39</sup> del Centro Público con el mediador intercultural y una voluntaria de ONG.*

El tono usado por esta voluntaria es de reproche hacia la orientadora, dado que ésta no se presta a colaborar en un programa de integración que ella propone a iniciativa de la ONG a la que pertenece, poniendo como excusa, según la perspectiva de la voluntaria, que *el centro estaba normalizado*. Pero ¿qué es para la orientadora estar *normalizado*? Hemos visto antes que ella remite esta idea a no necesitar medidas de integración, pero también al hecho de que el centro educativo, en su opinión, no establezca diferencias entre alumnado inmigrante y alumnado autóctono:

**Extracto 156:** *Yo creo que se parte de un contexto de normalización, es decir, no se distingue quién venga de fuera o quién venga de aquí. El marco legislativo es comprensivo y como tal se tiende a la*

---

<sup>39</sup> Término explicado en el apartado sobre Metodología.

*normalización. La atención al alumnado se basa en la normalización. Igual que los de aquí. Otra cosa es que se abriera ese debate y pudiéramos dar ideas de cómo nos gustaría. Nosotros le tratamos igual que a un alumno de aquí, es decir, se le hace una evaluación inicial, se le conoce y, a partir de ahí, se le hace una propuesta educativa. ¿Por qué? Porque el marco LOE es comprehensivo. Entonces, son esos los principios por los que nos regimos: los principios de normalización, de integración, igualdad de oportunidades. Yo creo que es lo que rige nuestros principios del programa de compensatoria y en lo que se actúa. Otra cosa es que pudiéramos nosotros decir cómo.* **Entrevista con la Orientadora del Centro Público, curso 2010-2011.**

La orientadora del Centro Público sigue presentando lo *normalizado* como aquello que hace innecesario *integrar*, lo que ocurriría en los casos en que no hay ningún alumno que sea tratado como diferente al conjunto del alumnado que compone cada centro educativo. Ahora bien, esta idea entra en contradicción con la práctica socioeducativa que se desarrolla en el propio Centro Público, lo que resulta apreciable cuando se observa quiénes son los que forman parte de las aulas de atención a la diversidad, pues en su mayoría, como se ha tenido ocasión de comprobar, son los alumnos/as inmigrantes, restringiéndose de este modo el concepto de *diversidad cultural* a este alumnado. La otra orientadora, la del Centro Concertado, también hace uso del verbo *integrar*, así como del término *normal*, para referirse al centro donde trabaja, lo cual se aprecia en el siguiente *verbatim*, en el que habla de cómo se gestiona la diversidad cultural desde el Departamento de Orientación:

**Extracto 157:** *Normalmente están bastantes integrados, encajan, o eso parece, y los que no se integran, pues, a ver... porque son extranjeros, es decir, de diferentes culturas, porque son así ellos. Aquí ha habido algún gitano. No mucho tampoco, pero es que en el momento que ha venido a un cole, entre comillas, normal, pues la gente se acopla. Vienen a lo que vienen y es lo que hacen: se adaptan y ya está.*

**Entrevista con la Orientadora del Centro Concertado, curso 2011-2012.**

Esta orientadora matiza que los alumnos/as que no están integrados/as son los extranjeros/as, justificando que se debe a que son *de diferentes culturas*. Continúa su explicación haciendo alusión a otro termino significativo: *adaptarse*, exponiendo que quienes vienen a España deben *adaptarse* al centro, en otras palabras, deben acoplarse y encajar en esa idea de *normal* (en este caso, de *cole normal*). Pensamos que la orientadora está utilizando aquí el término *normal* con el significado, antes comentado, que se deriva de la dicotomía *normalizado* /vs/ *especial*, pues cuando los profesionales de la educación hablan de que su centro es normal y/o está normalizado es comúnmente para expresar que no es un centro especial. Por último, volvemos a encontrar en este *verbatim* la idea de que el alumno/a es el que debe adaptarse al centro y no al contrario, es decir que él/ella es quien debe hacer el esfuerzo por encajar; siendo ésta una cuestión tan incorporada en los profesionales de la educación que, en los centros educativos estudiados, apenas hemos encontrado alguno/a que defienda la necesidad de que la integración sea un proceso bidireccional, lo que obligaría,

como dice **Gómez Lara** (2012:89), a que tuvieran que desarrollar esfuerzos ambas partes por igual: alumnos/as inmigrantes y centro escolar receptor.

En resumen, hemos podido ver en este apartado que existe una tendencia por parte de los profesionales de la educación a considerar que un centro *normalizado* y/o *normal* es aquel en donde no hay alumnos/as que tengan que ser integrados. Es frecuente además que los informantes, por un lado, usen el termino *integrarse* o *integrar* para hablar de los alumnos/as como agentes y/o como objeto de la integración y, por otro, que recurran al término *normalizado* no para hablar de alumnos/as, sino del centro educativo. En todo caso, diríase que el discurso de *lo normalizado* es una forma que tienen los profesionales de la educación de argumentar que, en sus centros respectivos, no existen problemas derivados de la inmigración. Ahora bien, cabe deducir que si se sienten en la necesidad de enfatizar que no existen estos problemas, es porque parten del implícito de que tales problemas podrían existir. Respecto a lo que los profesionales de la educación consideran por *integrar*, existen diversas concepciones: una primera es la que hace referencia a *compensar* las carencias curriculares del alumno/a inmigrante y adaptarle el *currículum* escolar para que consiga superar así esas dificultades o ese déficit; la segunda apunta a una progresiva difuminación de las diferencias existentes entre alumnado autóctono y alumnado inmigrante, es decir, a que todos tengan la misma igualdad de oportunidades; y la tercera no tiene ya que ver con una actuación, o falta de actuación, por parte del centro escolar y sus profesionales (como sí ocurre, por el contrario, con las dos anteriores), sino que alude a que los alumnos/as *encajen* y *se acoplen* unos con otros, esto es, autóctonos con inmigrantes e inmigrantes con autóctonos.

### **1.2.3. Normalización vs segregación**

Hay contextos discursivos en que ya no se habla de *lo normalizado* (de un estado de cosas), sino de *normalización*, es decir, de una acción que se lleva a cabo o se puede llevar a cabo. Esos contextos discursivo son aquellos en los que el concepto contrapuesto deja de ser el de *lo especial* para pasar a serlo el de *segregación*. Empecemos por ver cómo se define esta acción de segregar. Según la RAE, segregar es *separar o apartar algo de otra u otras cosas*. También es *separar y marginar a una persona o a un grupo de personas por motivos sociales, políticos o culturales*. De admitir estas definiciones, cuando a un alumno/a se le separa de su grupo de referencia, de compañeros de su curso y/o edad, y se le aparta en un aula específica con otros alumnos/as cuya característica en común no es ni el curso académico ni la edad, sino su condición de extranjero/inmigrante y no conocer la lengua del lugar, ¿no se le está segregando, dado que estos últimos son motivos sociales y culturales?

Para tratar este tema, hemos querido partir de un *verbatim* correspondiente a una de las profesoras de aula de enlace del Centro Concertado y, además, profesora de *desdoble*, puesto que desde su posición ve dos posibles realidades de segregación. En la entrevista con ella, nunca recurrimos a términos como *segregar*, *integrar*, *normalizar*, etc., sino que le hicimos preguntas generales y abiertas que buscaban descubrir hacia dónde derivaba la entrevistada el tema de la diversidad cultural en el centro escolar y cómo se gestionaba ésta. Por tanto, fue ella misma la que introdujo dichos términos, utilizándolos para hablar sobre ello:

**Extracto 158:** *La normalización se consigue, pero en principio no es lo ideal. Creo. En mi modesta opinión, creo que depende del tiempo que tú saques al alumnado y de cómo lo saques (...). Creo que existe riesgo de que pueda convertirse en un pequeño gueto, por eso tampoco es malo tener un límite de alumnos. Lógico, porque si tienes veinte alumnos, imagínate ahora mayoritariamente chinos o rumanos, segregas dentro de la segregación. Sería ilógico. Creo que hay que tener cuidado, y el modelo trabajarlo, realizarlo, como docentes y como gente que vivimos en el mundo actual. Y hay que revisar todo. Yo reviso cada clase. (...). Lo ideal no es que estén fuera de clase si es verdad que se van integrando, pero hay casos en los que no se van a integrar nunca, entonces, no sé a mí también me cuestiona. Entrevista con una de las profesoras del Aula de Enlace del Centro Concertado, curso 2011-2012.*

Esta profesora habla de una suerte de *normalización* a medias, y lo hace para referirse al aula de enlace y a cómo ésta –para utilizar sus propias palabras– puede *convertirse en un pequeño gueto*, puede *segregar dentro de la segregación*. Esta idea va en la línea de lo que hemos tratado antes (en el apartado 1.2.2.), cuando expusimos el caso de una profesora del Centro Público que pensaba que el aula de integración, de manera paradójica, desintegra al separar a los alumnos/as de la misma de sus grupos de referencia. Las posturas de esas dos profesoras son diferentes a las que se han ido comentando hasta ahora, que son las mayoritarias en los dos centros educativos donde hemos realizado trabajo de campo. Sin embargo, no deja de haber supuestos que encontramos en los discursos de todos ellos, como es el que subyace en la idea, manejada por la última profesora citada, de que hay alumnos/as que *no se van a integrar nunca*, pues parte de que son éstos/as los que tienen que integrarse, es decir, deben adaptarse al entorno, al aula, al idioma, a la forma de trabajar, etc. En definitiva, aunque haya aspectos en que se aprecian rupturas con el discurso mayoritario, hay implícitos que siguen permaneciendo incuestionados.

Esta profesora sostiene, por otro lado, que en el centro educativo donde trabaja se segrega al separar a los alumnos/as de sus aulas de referencias para pasarlos a otras orientadas a la atención a la diversidad (sea la de enlace, la de compensatoria o la de integración), pero además matiza que aún se puede llegar a segregar más si estas aulas se convierten en *guetos*. Son varios los autores/as que han trabajado el tema de la segregación –**Poveda y otros** (2013, 2009), **Peláez** (2012), **Franzé y otros** (2011), **Moscoso** (2011), **García Castaño y**

**Rubio Gómez** (2011), **Carrasco y otros** (2011) y **Cucalón** (2007), entre otros-. Algunas de estas investigaciones que han tratado el tema de la segregación en los centros educativos de Educación Secundaria, como la de **Poveda y otros** (2013: 8-17), para el caso de Madrid, la **García Castaño y Rubio Gómez** (2011: 395-410), para el caso de Andalucía, y la de **Carrasco y otros** (2011: 421-428), para el caso de Cataluña, se han centrado en mostrar cómo ésta es bastante amplia y compleja, puesto que no sólo existe una segregación intra-centros, que tiene lugar en el interior de cada uno de ellos (entre los diferentes tipos de aulas), sino también inter-centros, según la ubicación y el carácter de éstos, de forma que hay una distribución desigual y desequilibrada del alumnado inmigrante entre los centros educativos, concentrándose más en los públicos que en los concertados y privados y, además, en unos distritos de las ciudades más que en otros. Otros estudios, como los de **Moscoso** (2011a), **Poveda y otros** (2009) o **Cucalón** (2007), también tratan el tema de la segregación, y de una manera más centrada en la perspectiva desde la que lo abordamos en este epígrafe, es decir, referida a lo que sucede dentro de los centros educativos. No obstante, y aunque vienen al caso, no los comentaremos aquí porque han sido ya comentados en el capítulo 4 con relación a estas mismas cuestiones.

En resumen, los profesionales de la educación, cuando hablan sobre la gestión de la diversidad cultural en los centros escolares, acuden con frecuencia al término *normalización*, que suele aparecer contrapuesto al de *segregación*. Con él aluden, en primer lugar, al hecho de no hacer distinciones en el interior de cada centro educativo entre alumnado autóctono y alumnado inmigrante. Otro de los significados que manejan lleva a concebir la *normalización* como un objetivo a alcanzar mediante la atención a la diversidad del alumnado, siendo este objetivo el que orienta los programas de compensatoria. Finalmente, el concepto de *normalización* va en muchas ocasiones asociado al de integrar, por lo cual se acude asimismo a él para expresar el proceso a través del cual los alumnos/as terminan estando integrados. Pero de igual modo, como se veía en otro apartado, integrar se entiende a veces como la acción a través de la cual los alumnos/as terminan estando normalizados (no incluidos en aulas específicas o especiales), lo que invita a concluir que ambos conceptos (normalización e integración) son prácticamente sinónimos. Ahora bien, antes de poder establecer esta identificación, es necesario conocer más a fondo lo que los/ profesionales de la educación de ambos centros escolares entienden por integración, ya no sólo por integrar.

## 2. LA IDEA DE INTEGRACIÓN ENTRE LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN

Para reconstruir lo que los profesionales de la educación entienden por *integración*, nos basaremos tanto en lo que plantean a este respecto otros estudios (por ejemplo, el de **Ortiz Cobo**, 2008:255) como en el análisis de los discursos de aquellos primeros/as desarrollados tanto en situación de entrevista como en las sesiones de observación participante que hemos realizado. Estos discursos los hemos analizado a partir de tres interrogantes principales: a quiénes se considera integrables, con qué colectivos se asocia el término *integración* y cómo se piensan que ésta se lleva a cabo y/o se consigue.

### 2.1. ¿QUIÉNES SON LOS INTEGRABLES?

Entonces, ¿a quiénes consideran estos profesionales de la educación que hay que integrar? A toda una serie de alumnos/as *con problemas* entre los cuales están los de origen inmigrante, tal como se pone de manifiesto en muchos de los trabajos consultados, a algunos de cuales ya hemos hecho referencia y a otros lo haremos en las páginas que siguen, y de forma muy visible en el trabajo de **Ortiz Cobo** (2008:259). Los profesionales de la educación estudiados tanto en el Centro Público como en el Concerado asocian, en general, las medidas *especiales* de atención educativa con los colectivos *con problemas*, siendo estos problemas de diversa índole, pues van desde los relacionados con dificultades en los procesos de enseñanza-aprendizaje, como pueden ser las discapacidades psíquicas y físicas, hasta las *desventajas educativas*, incluyendo en este gran cajón de sastre a las poblaciones inmigrantes, a otras minorías como la de etnia gitana y a alumnos/as con situaciones familiares problemáticas, ya sean sociales, culturales o económicas. Esta es una delimitación de los colectivos *con problemas* que no sólo hacen los profesionales de la educación sino que también se corresponde con la promulgada por la legislación educativa vigente.

Así, al alumno/a inmigrante, por el hecho de proceder de otro país (o, más bien, de un país que no se percibe como suficientemente desarrollado), se le considera que viene con *desventajas educativas*, lo que se traduce en atribuirle un bajo nivel académico y/o a incluirlo/a entre el alumnado de necesidades educativas especiales, lo que conlleva destacarlo del resto. En el trabajo de **Molina y otros** (2009:18) se cuestiona el concepto de *necesidades educativas especiales* del MEC, pues desde corrientes de la pedagogía y antropología se problematiza el término por remitir a desventaja educativa. Pero ¿cuál es el baremo de esta desventaja educativa? Así es como los plantean los/as autores/as recién mencionados:



*¿Quién y cómo se determina que un alumno tiene mayores dificultades que el resto de alumnos...? ¿Quiénes integran ese resto de alumnos: a los compañeros de su misma clase, un tipo de alumno medio inexistente en la práctica...? Y en el caso de que sea un tipo de alumno medio idealizado, ¿con qué técnicas y con qué criterios se ha decidido lo que es el aprendizaje de tipo medio...? (Molina y otros, 2007:18)*

Los siguientes *verbatim* también reflejan esta idea de desventaja educativa, aunque cada uno lo hace a partir de argumentaciones diferentes y, a veces, contradictorias entre sí. En el primero de ellos, la profesora del aula de diversificación del Centro Público presenta a los de origen inmigrante como unos alumnos/as con *problemas, acostumbrados a fracasar* académicamente, pero que van confiándose y animándose en el estudio según va avanzando el curso:

**Extracto 159:** *Son niños que tienen problemas de todo tipo (...). Entran con muchas lagunas, muy acostumbrados a fracasar y, entonces, los ves cómo... pues, eso, cómo han formado confianza en sí mismos, cómo van cogiendo un poco de gusto por el estudio. No mucho (ríe).* **Entrevista con la profesora del aula de diversificación del módulo lingüístico del Centro Público, curso 2010-2011.**

En el segundo *verbatim*, la profesora del aula de compensatoria del mismo centro responsabiliza de las dificultades escolares que pudieran tener estos alumnos/as a la educación que han recibido en sus países de origen y a que en sus casas no reciban apoyo escolar ni se les fomente el estudio; tratándose de atribuciones a las familias y/o a los sistemas educativos de los países de procedencia que han sido constatadas también en trabajos, como el de **Franzé** (2008: 114), el de **Jociles, Franzé y Poveda** (2012: 70-71) o el de **Moscoso** (2011a: 228). No obstante, en este *verbatim* se descubre que la profesora también considera que la escuela tiene algo que hacer (en este caso, adecuarse a la *realidad* de los alumnos/as) para enfrentar sus dificultades en ella:

**Extracto 160:** *Los que vienen de fuera...muchas veces en sus países, pues, el nivel educativo es mucho más bajo. No es que ellos no hayan querido, que también tenemos de esos (...). Tampoco hay mucho fomento del estudio en sus casas no están orientados hacia eso. Entonces, se trata de adecuar un poco el sistema de educación a su realidad, o acercárselo a ellos, para que les resulte más atractivo, que vengan más.* **Entrevista con la profesora del aula de compensatoria del Centro Público, curso 2010-2011.**

Por otro lado, el siguiente registro de campo refleja una idea que aparece asimismo en el discurso de otros profesionales de la educación: la de que los alumnos/as inmigrantes, o al menos algunos/as de ellos, *vienen salvajes* o con un cierto nivel de *salvajismo*, que vinculan a un supuesto analfabetismo, a una insuficiente formación académica; lo que no deja de ser una manera muy escolar de entenderlo:



**Extracto 161:** *Te vienen algunos salvajes, se aburren, no entienden. (...) En el aula de enlace, la mayoría, menos los chinos, tiene un desfase curricular muy alto, de 3-4 años, analfabetos totales. (...) Inmigrantes que vienen de Hispanoamérica cada vez están saliendo más del sistema, no acaban la Secundaria, son semi-analfabetos.* **Entrevista con la profesora del aula de enlace del Centro Concertado, curso 2011-2012.**

Una de las profesoras que interviene en el siguiente registro de campo amplifica la idea retrotrayendo el *salvajismo* hasta las primeras etapas de la evolución biológica del género *homo*: *vienen casi saltando de árbol en árbol*, dice de manera rotunda.

**Extracto 162:** *María me dice que: “los chicos que llegan vienen con un nivel de salvajismo, casi analfabetos”, y la profesora de Lengua y coordinadora de Secundaria añade: “Algunos no vienen ni escolarizados de su país. Vamos, vienen casi saltando de árbol en árbol”.* **Registro del 12-4-12: Observación en la biblioteca a la hora del recreo con la profesora al cargo de esta que es la tutora del aula de enlace del Centro Concertado.**

Para estas profesoras del Centro Concertado, los alumnos/as que necesitan ser integrados/as son los del aula de enlace, pues es de ellos de quienes predicán que *vienen salvajes*, con desfase curricular, que algunos/as son incluso *analfabetos* y no han estado antes escolarizados. No obstante, esto último contrasta con lo que pudimos saber de los chicos/as inmigrantes de las aulas de enlace que entrevistamos, puesto que todos ellos –como se ha tratado en el capítulo 4- nos hablaron de experiencias previas de escolarización. No sabemos, por tanto, en qué se basa este pensamiento acerca de la no escolarización previa de parte del alumnado inmigrante, o en qué medida responde (o no) a experiencias con alumnos/as inmigrantes que han tenido en el pasado. En todo caso, como veremos en el siguiente apartado, las representaciones sociales que se manejan sobre cómo es el alumnado inmigrante que llega a los centros educativos varían en función de los países de procedencias de éste.

## **2.2. LA INTEGRACIÓN COMO INTERCULTURALIDAD**

Con respecto a la idea de integración, algunos/as profesionales de la educación también la relacionan con la *interculturalidad*. En el apartado 1.1.2. se ha expuesto un *verbatim* de la tutora de aula de enlace del Centro Concertado en el que se puede ver que utiliza el término *interculturalidad* como sinónimo de *diversidad cultural*, usándolo después para referirse también a un modelo pedagógico y/o un procedimiento a seguir, es decir, para expresar que la interculturalidad consiste en que *las culturas se integren*, y define *integrar* como lo contrario de *marginar*, considerando que para ello, es decir, para que el alumno/a inmigrante se integre, es necesario que sea un ejemplo positivo para los demás. Es más, piensa que sólo

así es posible la integración o, dicho de otra manera, que sean los demás quienes lo acepten, lo integren y no lo marginen.

Otro ejemplo de la asociación entre interculturalidad e integración por parte de los profesionales de la educación aparece en este otro *verbatim*, correspondiente a la profesora de integración del Centro Público, para la cual –según dice– es lo mismo una cosa que otra:

**Extracto 163:** *La interculturalidad es la aceptación de todas las culturas y la integración, dentro del mismo, es que es lo mismo que mi trabajo, es que para mí integrar es interculturalidad. Es lo mismo, no encuentro ninguna diferencia. Cada vez que estoy trabajando estoy trabajando la integración de las culturas.*

**Entrevista con la profesora del aula de integración del Centro Público, curso 2010-2011.**

Esta última profesora, por tanto, entiende la interculturalidad como la integración de las culturas. La pregunta es ¿dónde hay que integrarlas? Y ¿cuáles son las *culturas* que hay que integrar?, ¿integrarlas a una supuesta cultura mayoritaria? Si atendemos a lo que se plantea en algunos estudios, como el de **Mena Cabezas** (2009:2-5) o el de **Juliano** (2002, 1996:283), la interculturalidad no podría entenderse como integración, puesto que esto supondría considerar que hay algo o alguien desintegrado y al margen que es preciso integrar. Ahora bien, que se entienda así tal vez podría explicarse por lo que plantea **Mena Cabezas** (2009: 2) acerca de que la interculturalidad termina convirtiéndose “en una mera retórica ideológica”. Veamos cómo lo expone:

*La interculturalidad se convierte en una mera retórica ideológica auto-justificadora de los sistemas democráticos occidentales. No sólo perviven las desigualdades educativas sino que se produce paradójicamente una reproducción del aprendizaje de las desigualdades. (...) En el caso del nuevo alumnado de origen inmigrante esta tarea se vuelve absolutamente crucial porque asistimos impotentes a la incapacidad de la escuela para frenar los procesos de reproducción de la desigualdad social.(...) Frente a los inmigrantes la escuela desempeña una función ambivalente: como institución privilegiada en la mediación y acogida de esos colectivos y la sociedad global, se le propone como objetivo, con recursos limitados, encauzar la integración sin conflictos y la movilidad y cualificación profesional. Pero al mismo tiempo es la encargada de transmitir la cultura y perpetuar los modelos hegemónicos y etnocentristas de la sociedad que los discrimina y los desvaloriza. (Mena Cabezas, 2009:2-3)*

Es decir que, cuando se integra en un modelo de cultura homogéneo y etnocentrista, no se está integrando sino pidiendo al alumno/a que sea él/ella quien se adapte a la cultura hegemónica. En el siguiente *verbatim*, la PTCS del Centro Público identifica también la *interculturalidad* con *integrar*. Es por ello por lo que considera que, dado que en dicho centro todos/as los alumnos/as están ya integrados, no es precisa la educación intercultural, que a su vez equipara a la educación en valores:

**Extracto 164:** *La educación intercultural en este centro, por ejemplo, cómo te comentaba, está todo el mundo bastante integrado. No hay ningún problema. En este centro, la función intercultural, pues, poca. En otros centros sí hemos trabajado a partir de la convivencia el respeto al otro. (...) En ese aspecto no hay mucha necesidad (en este centro) pero, bueno, la educación en valores es necesaria, que desde la escuela la promovamos, en general. Y por eso, a ver si sale para el año que viene. En otros centros trabajamos un programa muy interesante de convivencia, que era para prevenir la violencia y se trabajan valores que favorecen la convivencia en general con otras culturas.* **Entrevista con la PTCS del Centro Público. Curso 2010-2011.**

Con relación a este *verbatim*, queremos destacar asimismo la idea que la PTCS tiene sobre la *interculturalidad*, pues parece pensar que, para que se emprenda un programa de educación intercultural en un centro educativo, es necesario que antes haya surgido un problema de convivencia y/o violencia o, cuando no, que se considere preciso prevenirlo, con lo que parece sugerir una equiparación de la integración con la convivencia/no violencia entre alumnos/as de procedencias distintas. En definitiva, se entiende la *interculturalidad* como la aceptación de las otras culturas y la *integración* de las personas que las representan, de la misma manera que se considera que una realidad multicultural, es decir, el hecho de que un determinado entorno social esté habitado por sujetos de diferentes orígenes étnico-culturales, requiere de una acción integradora, entendida como una acción que promueva la convivencia multicultural. Esa acción, en el caso de la escuela, debe ser llevada a cabo –según los profesionales de los dos centros educativos estudiados- en forma de programas de *educación intercultural*, de modo que -como se ha dicho al principio del apartado- estos/s profesionales tienen a relacionar, cuando no a equiparar, la idea de *interculturalidad* con la de *integración*.

Hemos visto, así, qué significa la *interculturalidad* para los/as profesionales de la educación. También hemos marcado algunos contrastes entre el concepto de interculturalidad que manejan éstos/as y el que es manejado por cierta literatura académica. Ahora bien, esta última, o al menos buena parte de la misma, plantea lo que dicha interculturalidad debe ser, no lo que es para los agentes sociales, por lo que este tipo de comparaciones puede ser cuestionado, sobre todo cuando dicho deber ser pasa a ser tratado como un baremo desde el que medir la verdad/falsedad, la corrección/incorrección o la bondad/maldad de otros conceptos de interculturalidad. Por ello queremos aprovechar la ocasión para decir que no ha sido ése nuestro propósito, sino simplemente revelar que dichos contrastes existen y los aspectos concretos en que se manifiestan. Que buena parte de la literatura académica sobre la interculturalidad se mueve en el ámbito de lo normativo, esto es, del deber ser, es algo que se puede ver, por ejemplo, en la obra de **Malgesini y Giménez** (2000), varias veces citada aquí, cuyos autores hablan expresamente del *deber ser* que ha guiado la realización de su trabajo:

*La necesidad de renovar radicalmente los currículos monoculturales, de no separar los grupos en la escuela, de no presentar como monolíticas las culturas, de llevar al terreno educativo el enriquecimiento que supone la presencia de bagajes culturales diferenciados, y, en definitiva, de intervenir educativamente sobre la interacción en la escuela y de preparar para la interacción en la sociedad, son algunos de los aspectos que llevaron a plantear este nuevo paradigma educativo de la educación intercultural. (Malgesini y Giménez, 2000: 254)*

Por otro lado, para estos autores/as, llevar a cabo una educación intercultural supone evitar los currículos monoculturales, así como no separar al alumnado en grupos diferenciados como si fueran –dicho en palabras de **Franzé** (2002) o **Martín Rojo y Patiño Santos** (2010)- *paquetes culturales*: los latinoamericanos por un lado, los inmigrantes no hispanohablantes por otro, los autóctonos por otro, etc.; algo que, sin embargo, sucede en los centros educativos de hoy en día, entre ellos, los que nosotros hemos estudiado.

### **2.3. LA INTEGRACIÓN COMO DÍAS INTERCULTURALES**

Los profesionales de la educación identifican también la *integración* (o la *interculturalidad*, pues -como hemos indicado- a menudo se confunden) con determinadas prácticas educativas consistentes en *aprovechar la diversidad cultural* existente en un centro escolar para incluir elementos exóticos en la celebración de ciertas fiestas señaladas (Navidad, San Isidro, Semana Cultural, etc.). Esta identificación se establece de forma clara en el siguiente *verbatim*, donde la profesora de aula de enlace del Centro Público describe la fiesta gastronómica que organiza junto a sus alumnos/as cuando llegan las navidades y/o a finales de curso:

**Extracto 165:** *De la integración no te he comentado que, por ejemplo, en Navidades hacemos una fiestecita en el aula de enlace. Traemos cosas, suben los profesores, se traen músicas de sus países. Al final de curso también se hace una sesión de gastronomías: se traen comidas cada uno de sus países. Eso también lo hacemos. Entrevista con la profesora-tutora de aula de enlace del Centro Público, curso 2010-2011.*

Se trata de un tipo de celebraciones muy recurrentes en los dos centros escolares estudiados, puesto que también tienen lugar en el Concertado, como se puede ver en lo que declara también la tutora del aula de enlace de este último:

**Extracto 166:** *María me dice que en Junio para final de curso van a hacer una fiesta gastronómica intercultural, para que cada alumno del aula de enlace traiga comidas típicas de sus países. Registro del 31-5-12. Conversación con la tutora del aula de enlace (en dicha aula) del Centro Concertado.*

Varios autores/as han criticado esta forma de entender y aprovechar la diversidad cultural en la escuela. Entre ellos se encuentra **Aguado Odina** (2009: 16-17), quien sostiene -como se ha puesto de manifiesto en el apartado primero de este capítulo- que los profesionales de la educación confunden la interculturalidad con la existencia de alumnado de diferentes culturas, lo cual, desde su punto de vista, está en la base de que asocien la educación

intercultural con la celebración de fiestas de esta índole, con exhibiciones de platos típicos, trajes, costumbres, bailes, etc., con lo que reducen la interculturalidad a ofrecer una visión superficial de la cultura, a una suerte de exposición turística de las diferencias culturales. En el siguiente registro de campo, se aprecia también la reducción de la que se acaba de hablar, apreciable esta vez en las palabras de la profesora del aula de diversificación del Centro Público:

**Extracto 167:** *La profesora de diversificación me dice que estaban hablando, cuando yo llegué, de un concurso gastronómico intercultural que quieren hacer y que habían decidido, entre todos, que será el 20 de mayo, puesto que quieren hacerlo por San Isidro (15 de Mayo), consistiendo en que cada uno traiga un alimento de su país.* **Registro del 5.4.11. Observación en el aula de diversificación (módulo científico-técnico) del Centro Público.**

Así, la interculturalidad (o la educación intercultural, como suele calificarla la escuela) acaba siendo practicada en forma de celebraciones dedicadas a ella, como las referidas (y tan socorridas) fiestas gastronómicas interculturales. Esta reducción de la interculturalidad a celebraciones que consisten básicamente, como se ha dicho, en exhibiciones de platos típicos, trajes, costumbres, etc. conlleva, por otro lado, una concepción de cultura (sea material o inmaterial) como objeto, como algo que es exhibible, patrimoniable, transmisible..., y no como un conjunto de convenciones sociales que están en el origen de las prácticas de los agentes sociales (**Velasco y Díaz de Rada, 1997**), alejándose de este modo de lo que constituye propiamente un concepto socio-antropológico de cultura. Pero los agentes sociales (en este caso, los profesionales de la educación de los dos centros estudiados) no son, obviamente, antropólogos, como tampoco investigadores de las prácticas que califican de interculturales, sino practicantes de las mismas, por lo que nuestro cometido en este apartado ha consistido, y seguirá consistiendo en lo que queda de él, en desentrañar qué entienden ellos por integración y/o por interculturalidad.

De este modo, podemos señalar que también encontramos profesionales de la educación que cuestionan la bondad del tipo de celebraciones que estamos comentando puesto que, desde su perspectiva, pueden estar *marcando que* [los alumnos/as de origen inmigrante] *son distintos*, que son de otro sitio, es decir, excluyéndolos del “nosotros”:

**Extracto 168:** *En el otro cole sí hemos hecho un día intercultural. A veces marcamos lo que no hay que marcar. Llevan comida típica de sus países o de sus regiones (...). Pero aquí yo creo que no se hace para no marcar: si tú pones una cosa, pues yo pongo otra. No se hace algo expreso para unir a la gente o mezclar (...). Hacer algo especial se podría hacer. Yo he estado en colegios que se hacía el día de Ecuador, el día de Francia y: “Nos va a contar fulanito de Francia”. Puede haber un momento que tal vez se puede hacer algo así, pero por algún motivo. Si es el día de Europa y hay diferentes alumnos europeos, pues, bueno: “Pues, cuéntenos*

*cómo es en Polonia, en Alemania”, pero, vamos, por (hacer frente al) desconocimiento, a nivel informativo, pero decir, ¡a ver!:* “Las comidas de tal país, de tal costumbre que celebráis allí, es enriquecedor”, pero eso está marcando que son distintos, que son de otro sitio. **Entrevista con la orientadora del Centro Concertado, curso 2011-2012.**

Para esta orientadora, la pauta que hay que seguir en los centros educativos no es la de diferenciar, de ahí que tenga sus recelos con relación a eventos de esta naturaleza, lo que concuerda con sus planteamientos, vistos anteriormente, acerca de que en el centro escolar donde trabaja no son necesarias medidas de *integración* de los alumnos/as inmigrantes por cuanto dicho centro está *normalizado*, es decir, por cuanto en él no se establecen diferencias entre los alumnos/as. Dado esto, se comprende que, para ella, implementar este tipo de medidas (sean o no en forma de celebraciones exotizantes) sirva para diferenciarlos, para marcarlos como especiales y, por consiguiente, para *desnormalizar* el centro.

En otro orden de cosas (es decir, pasándonos a considerar cuestiones de carácter más pedagógico), **Giménez** (2012: 61) señala que estos *encuentros interculturales* realizados en determinados momentos escolares o en el marco de determinadas asignaturas no sirven de nada si las prácticas educativas cotidianas de los profesores/as no están presididas por una *voluntad* de no discriminar, de no segregar, de dar un trato igualitario a todos los alumnos/as y de rechazar toda aculturación impuesta y/o forzada:

*No puede avanzarse hacia la interculturalidad sobre la base de la discriminación y segregación. Iniciativas de encuentro intercultural en las músicas o en las prácticas alimenticias, servirán de poco si no hay una voluntad decidida y una práctica contra el trato desigual, la separación física de los diferentes o la aculturación forzada del otro. (Giménez, 2012: 61).*

Ahora bien, entender la educación intercultural como realización de actividades puntuales en los centros educativos donde hay escolarizados alumnos/as de origen inmigrante es algo muy común en España, es decir, no sólo en los centros donde hemos realizado trabajo de campo, así como el hecho de que dichas actividades no se acompañen siempre de esa *voluntad* y esa *práctica* evocadas por **Giménez** en la anterior cita bibliográfica. Esto último precisamente es lo que hemos tratado de poner de manifiesto en las páginas precedentes al destacar cuestiones como la *separación física* y la *aculturación forzada* –para seguir usando expresiones del mismo autor- que conlleva la inclusión del alumnado inmigrante en aulas específicas o, para poner sólo un ejemplo más, la asignación de la responsabilidad de la *integración* a dicho alumnado, de modo que es éste el que tiene que adaptarse sin que haya (o, al menos, sin que se preconice la necesidad de) un proceso bidireccional por el cual los otros intervinientes (profesionales de la educación, otros/as compañeros de clase) también lo hicieran. Por otra parte, si bien hemos tenido la oportunidad de conocer (no sólo a través de

informantes, sino también directamente) la celebración de diversos Días Interculturales, pocas han sido las ocasiones en que hemos podido observar actividades educativas ordinarias con las que, en el Centro Público o en el Concertado, se buscara *aprovechar la riqueza* que aporta la diversidad cultural, como pudiera ser el caso de una clase de Historia, de Lengua, etc. De ahí que, en otro apartado de este capítulo, hayamos hablado del monoculturalismo que impregna los currículos académicos, ya no sólo de los dos centros estudiados, sino –por lo que se deduce de los estudios revisados en el mismo apartado- de la escuela española en general.

Así, por ejemplo, las clases de la profesora de apoyo de Lengua al grupo *de desdoble* del Centro Concertado, que pudimos observar los días 26-1-12 y 16-2-12, se ocupaban sólo de autores españoles, como Antonio Machado y Miguel Hernández. Aun cuando este grupo de alumnos/as se caracterizaba por estar formado casi totalmente por inmigrantes (la mayoría latinoamericanos, además de un senegalés, un rumano, una polaca y una española de Murcia), la única actividad llevada a cabo que podría calificarse de intercultural fue una en la que los chicos/as tuvieron que llevar escrita una receta típica de su localidad y/o país; de modo que si se la puede tener como tal, es en el sentido exotizante o folklorizante de lo intercultural expuesto más arriba. En el Centro Público pasaba algo parecido a lo reseñado con respecto al Concertado. Así, por ejemplo, se realizó un taller de poesía durante la Semana Cultural del curso 2010-11, cuyos productos escritos (los poemas) fueron expuestos posteriormente en un mural en el hall del centro. Pues, bien, a pesar de tratarse de un centro con alta presencia de alumnado inmigrante, en dicho mural sólo era posible encontrar poemas de autores españoles.



**IMAGEN 7: MURAL DEL TALLER DE POESÍA DE LA SEMANA CULTURAL DEL CENTRO PÚBLICO, CURSO 2010-2011 (14 AL 18 DE MARZO DE 2011)**

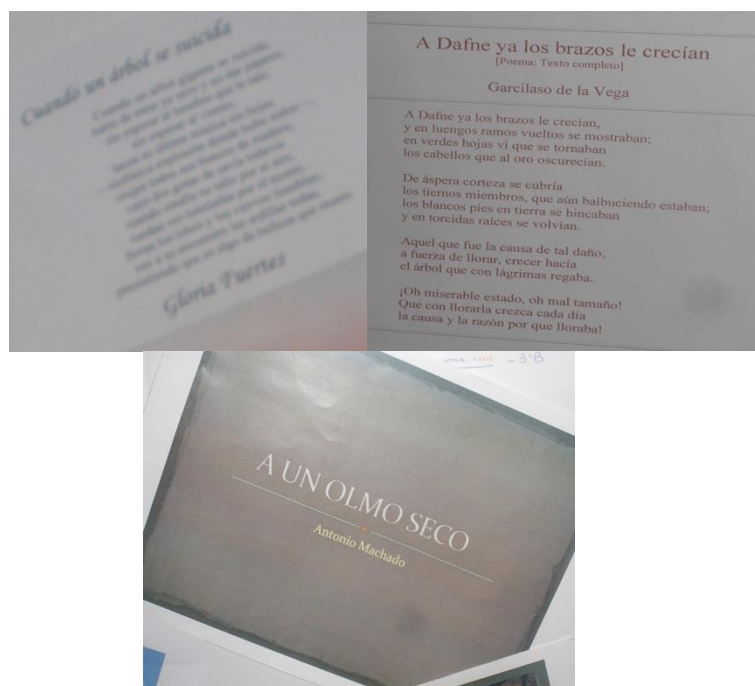


Fuente: Material de campo 17-3-11

El taller tenía como temática monográfica *El Bosque*, por lo cual, en principio, habría cabido trabajar con autores de otras procedencias; sin embargo, éstos quedaron excluidos, de suerte que los únicos representados en el mural fueron poetas como Antonio Machado, Garcilaso de la Vega o –para no nombrarlos a todos- Gloria Fuertes. En la imagen 8 puede verse lo que estamos diciendo a este respecto:



## IMAGEN 8: ALGUNAS POESÍAS DEL MURAL DE LA IMAGEN 7



Fuente: Material de campo 17-3-11

En suma, tanto en el Centro Público como en el Centro Concertado, las actividades interculturales llevadas a cabo consistían básicamente en acciones puntuales realizadas en fechas contadas del calendario escolar, es decir, no desarrollándose de forma continuada durante todo el curso académico como parte de los procesos cotidianos de enseñanza-aprendizaje. Y, por otro lado, se centraban en una versión exotizante o folklorizante de las culturas de origen de los alumnos/as de otras procedencias étnico-nacionales, de modo que, hasta donde nosotros pudimos observar, ni siquiera se llegaba a recuperar elementos de la “cultura culta”, por así llamarla, de los países de donde procedían, esto es, de su literatura o su historia, por ejemplo, que es una tendencia que, por el contrario, sí cabe hallar en la educación intercultural practicada en otros centros (Franzé, 2002).

### 2.4. INTEGRACIÓN COMO ACOGIDA Y ACEPTACIÓN

La *integración* también es entendida a veces como dar una buena *acogida* a los alumnos/as que llegan nuevos a un centro escolar, así como poner a su disposición los recursos con los que éste cuenta:

**Extracto 169:** *Yo si me voy a otro país y me proporcionan unos estudios y me facilitan el idioma y encima veo que no me tienen en el cuarto de las ratas, sino en la mejor clase que hay en el centro dotada, eso para mí también entra en lo que es la bienvenida y la integración. (...). Aquí que vean que le hemos puesto Internet,*

*televisor... es un dinero que se da para gastar en el aula de enlace.* **Entrevista con la profesora de aula de enlace del Centro Público, curso 2010-2011.**

La anterior profesora asocia esta acogida con hacer sentir cómodos a los alumnos/as que llegan de otros países, con facilitarles recursos didácticos y materiales adecuados, valorando esto como una medida de integración, de modo que, desde esta perspectiva, integrar consistiría en hacerles más fácil y confortable la estancia en el centro. El *verbatim* recién expuesto también muestra, por otra parte, que el aula de enlace es considerada por algunos profesionales de la educación como un espacio educativo bien *dotado*, puesto que se ofrece a los alumnos/as un lugar, unos materiales didácticos e incluso –como enfatiza la profesora– unos medios tecnológicos que les facilitarán aprender el idioma y realizar unos estudios, por todo lo cual –según se infiere– deberían sentirse afortunados (recuérdese lo de: *y encima veo que no me tienen en el cuarto de las ratas*). Resulta significativo este pensamiento habida cuenta que, bien mirado, a estos alumnos/as no se les está ofreciendo más que a cualesquiera otros/as: unos medios y unas instalaciones donde llevar a cabo un proceso aprendizaje, y ello además segregándolos del aula-grupo que les correspondería por su edad, por lo cual –como vimos en el capítulo anterior– el ubicarlos en un aula de enlace o en otro tipo de aulas especiales, por muy bien *dotadas* que estén, no siempre ayuda a que estos chicos/as se sientan parte del centro ni, por tanto, afortunados.

Cuando los profesionales de la educación mencionan la *acogida* al alumnado inmigrante recién llegado a un centro escolar, la mayoría de ellos lo hacen para referirse a un programa de acogida o, como se le llama en la Comunidad de Madrid, a un programa de bienvenida (del que forman parte las aulas de enlace) pero, en algunas ocasiones –como ocurre en el *verbatim* anterior– conciben la acogida como algo más amplio, como una forma de proporcionar a estos alumnos/as medios educativos de distinta naturaleza, como son un espacio donde estudiar, libros, un televisor, un ordenador con conexión a Internet, etc. Otras veces, en cambio, con el término *acogida* hacen referencia a la adopción de determinadas actitudes por parte de los profesionales de la educación, como es el caso de la tolerancia, el respeto, el acercamiento o la valoración positiva de los alumnos/as recién llegados. Las observaciones en los dos centros escolares estudiados nos han permitido constatar que no siempre se adoptan estas actitudes hacia los alumnos/as procedentes de otros países, pero es un tema que trataremos en el apartado 3 de este mismo capítulo, razón por la cual ahora lo dejamos sólo apuntado, para seguir analizando las concepciones que los profesionales de la educación manejan sobre la *acogida*. En esta línea, presentamos a continuación un *verbatim* que constituye un ejemplo de cómo se asocia la *acogida* con las actitudes del profesorado:

**Extracto 170:** Si un alumno dice a otro “tú no sabes tal” y el profesor responde “mira, esta persona tiene educación, está haciendo sus ejercicios”, es decir, le está valorando en algún momento delante de otros o bien le dice a ese alumno “muy interesante lo que preguntas”..., pues, hay muchas maneras que una persona se sienta a gusto, acogida. **Entrevista con una de las profesoras del aula de enlace del Centro Público, curso 2010-2011.**

En el anterior *verbatim*, la profesora expresa una idea de *acogida* como valoración del alumno/a ante los demás; evidenciándose que, para ella, *acoger* consiste en que éste/a se sienta cómodo, como hemos visto que ocurre también en otros casos. Con relación a esta idea de *acogida*, cabe señalar que de la misma manera que ciertos profesores/as, como la antes mencionada, consideran que una actitud de valoración de los alumnos/as (de ellos como personas, de sus especificidades y/o de sus producciones culturales) es importante para que sientan que forman parte del centro escolar, hay algunos estudios, como el de **Poveda y otros** (2009), de los que se puede extraer una conclusión muy parecida, por cuanto la ausencia de una valoración de ese tipo (y su reverso de ser minusvalorados/as o, como también es posible, ignorados/as) es la que hace comprensible una dimensión –ya comentada en otros apartados- de la experiencia de los alumnos/as inmigrantes en el centro educativo (en este caso, el que los citados autores estudiaron en Madrid): que se experimentan a sí mismos como *visitantes* en él y no como *miembros de pleno derecho*, lo que no es sino otra forma de decir que sienten que no forman parte del mismo.

### 3. DIME DE DÓNDE PROCEDES... Y TE DIRÉ CÓMO ERES

En el transcurso del trabajo de campo se han recogido algunas de las ideas que los profesionales de la educación manejan sobre el alumnado inmigrante. En su imaginario cabe detectar la existencia de categorizaciones sobre él que se realizan sobre la base de su lugar de procedencia, y que asocian siempre una nación o un país a una cultura, es decir, que construyen lo que puede denominarse *paquetes culturales*<sup>40</sup>. Esta misma idea es analizada en otras investigaciones, como las de **Jociles, Franzé y Poveda** (2012b:68), **Díaz Aguado** (2007) y **Cucalón** (2007), en donde se expone que los profesores/as toman el *origen cultural* del alumnado como un criterio, por un lado, para organizar a dicho alumnado y, por otro, para explicar y justificar el tipo de respuesta que dan a las dificultades y diferencias que pudiera tener (o se les presupone) mediante dispositivos y medidas específicas y/o especializadas, como son aulas de enlaces, aulas de compensatorias, aulas de integración, grupos de desdobles, así como protocolos de bienvenida, técnicos expertos en interculturalidad, etc. Para **Cucalón** (2007), las culturas de origen de los alumnos/as son tratadas como un todo por parte de los profesionales de educación, es decir, se presentan

---

<sup>40</sup> Ya referidos en páginas precedentes.

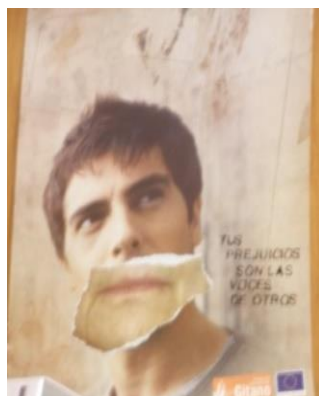
como representaciones e imágenes que éstos/as tienen sobre los rasgos culturales que caracterizarían a los alumnos/as inmigrantes y que son enfocados como diferentes a lo que estos profesionales llaman *la cultura española*.

En este punto, queremos traer a colación lo que **Díaz de Rada** (2010: 234-254) plantea a este respecto -y que, dicho sea de paso, hemos querido tener muy presente en este trabajo-: que no se puede definir a *los chinos*, a *los rumanos*, etc. como una cultura, por cuanto atribuir la expresión *cultura* a una población carece de sentido toda vez que los sujetos no son propiamente producto de la cultura, sino agentes de la misma, que la construyen y actúan a partir de ella; lo cual no quita para reconocer que esos mismos sujetos se socializan en entornos culturales, los cuales inciden en la constitución de dichos agentes como tales. En este sentido, se puede hablar de *pertenencia a la cultura*, o a una diversidad de culturas si partimos de una concepción plural del hombre, en el sentido de **Lahire** (2003), puesto que los sujetos pueden llegar a aprender *otras competencias culturales*, diferentes de las que ya *tienen* y, de este modo, -como se ha dicho- llegar a *pertenecer* a otras culturas. Por tanto, no *se es una cultura*, sino que se aprende unas competencias culturales concretas y luego, si acaso, se podría decir que se pertenece a ella. La cultura no es una característica ni una propiedad de las personas. Díaz de Rada también señala que, para que haya cultura, se necesita la existencia de personas, puesto que son los hombres con sus acciones quienes producen la cultura, pero también cabe afirmar lo inverso, es decir, que -como diría **Geertz** (1992)- no puede haber hombres sin cultura. Este autor sostiene asimismo que *el concepto de cultura no implica, directamente, la idea de diversidad de las personas*. ¿Por qué? Porque la cultura no es una identidad fija de las mismas, sino las formas (o, dicho de otra manera, las convenciones sociales) mediante las cuales se actúa. A ello añade que los estereotipos reducen nuestra capacidad de percibir la diversidad en el comportamiento de las personas, construyendo estructuras inflexibles de clasificación y atribuyendo rígidos esquemas de diversidad a las mismas. Como consecuencia, los estereotipos -construidos como ideologías- *aniquilan* el concepto de cultura, pues impiden apreciar con detalle *la diversidad de las formas de acción de las personas*. En realidad, termina diciendo Díaz de Rada, cada sujeto es en sí un agente social multicultural e intercultural.

Por otro lado, **Jociles, Franzé y Poveda** (2012a:68) enfatizan el hecho de que los discursos de los docentes y/u otros técnicos socioeducativos que trabajan en los centros escolares sirven como un espacio para justificar la respuesta a las dificultades y diferencias del alumnado inmigrante a través de dispositivos y medidas específicas que, además, cada vez se especializan más, como aulas de enlace, protocolos de bienvenida, técnicos expertos en integración o en interculturalidad, etc. A lo que agregan que el hecho de que los alumnos/as

de origen inmigrante procedan de un país u otro marca sus trayectorias escolares, de suerte que no es lo mismo que hayan llegado de Argentina o Ucrania que haberlo hecho de Ecuador o Marruecos, por ejemplo. Se les considera, por ello, portadores de culturas distintas (y, por supuesto, de países con diferentes grados de desarrollo no sólo económico, sino también educativo o sociolingüístico), consideración bajo la que subyace un concepto de cultura que la presenta y caracteriza como un todo homogéneo. Idea -esta última-, que es la que queremos ahora resaltar, que también se encuentra en estudios como el de **Ortiz Cobo** (2008:266), para nombrar sólo uno de ellos, y que suele conllevar la atribución irreflexible de características comunes a los sujetos por el mero hecho de proceder de un mismo país o de un mismo grupo étnico o, como dirían los propios agentes sociales, a una misma cultura, generándose así los estereotipos en función del origen étnico-nacional que queremos abordar en este apartado.

**IMAGEN 9: CARTEL EXPUESTO EN EL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN DEL CENTRO PÚBLICO CON EL TEXTO: TUS PREJUICIOS SON LAS VOCES DE OTROS**



Fuente: Material de campo 11-3-11

En la Imagen 9 se muestra un cartel acerca de los prejuicios expuesto en el despacho del Departamento de Orientación del Centro Público, que contiene el lema *Tus prejuicios son las voces de otros*. Dicho lema parece apuntar al origen de los prejuicios que cada uno maneja, en el sentido de que provendrían de lo que otras personas dicen con respecto a los demás, por lo que con ellos juzgamos a estos últimos sin conocerlos en profundidad. Hemos presentado aquí este cartel porque nos sirvió para interrogarnos, en los primeros días del trabajo de campo en el Centro Público, acerca de si los profesionales de la educación tenían prejuicios con respecto a sus alumnos/as y, si los tenían, en qué se basaban. Con el paso del tiempo y la observación participante en el centro, fuimos conociendo que no sólo tenían esos prejuicios, especialmente con relación al alumnado inmigrante, sino que surgían sobre la base de lo que pensaban acerca de la forma de vida y la formación que sus alumnos/as y sus familias habían tenido en los respectivos países de procedencia, hecho que era improbable que ellos conociesen por diversos motivos, uno de los cuales es que, en buena parte de los casos, ni

siquiera habían tenido contacto con esas familias y, por tanto, sólo hablaban de cosas que habían oído.

### 3.1. PREJUICIOS, ESTEREOTIPOS Y ESTIGMATIZACIÓN DEL ALUMNADO INMIGRANTE

Algunos autores (**Retortillo y Rodríguez**, 2008; **Del Olmo**, 2005; **Sinisi**, 2001; **Mijares** 1999, entre otros) se han interesado por los prejuicios y estereotipos existentes ya no sólo sobre el alumnado inmigrante, sino sobre las familias inmigrantes en general. En este apartado, nos centraremos en conocer los que manejan los profesionales de la educación de los dos centros educativos estudiados, contrastándolos con lo que se desprende de las prácticas observadas en el campo, particularmente de aquellas que conllevan interacciones entre estos profesionales y el alumnado inmigrante con el que trabajan. Algunos de estos estereotipos son compartidos por autóctonos e inmigrantes, como nos dice **Mijares** (1999), de modo que veremos, más adelante, por qué a veces coinciden en unos y otros.

Antes de comenzar a analizar los datos recogidos en nuestro estudio acerca de los estereotipos que los profesionales de la educación manejan acerca del alumnado inmigrante, es preciso definir antes qué vamos a entender por *estereotipo*, para lo cual acudimos a una obra de **Besalú**:

*Un estereotipo es una imagen simplificada de los miembros de un grupo. No es una elaboración personal, sino una creencia compartida socialmente. Consiste en atribuir a una persona determinadas características por el hecho de pertenecer a un grupo (...). Los estereotipos son generalizaciones, que simplifican la realidad y clasifican y etiquetan a las personas y a los grupos. **Besalú (2002: 160-161).***

**Besalú**, además de definir los estereotipos como *generalizaciones que simplifican la realidad*, en otras palabras, que la homogeneizan -en este caso, en términos culturalistas-, afirma asimismo que la escuela es una de las instituciones donde se difunden estereotipos y se transmiten valores a través de sus agentes socializadores, pues en los centros educativos es donde se experimentan cada día relaciones con otras personas pertenecientes a distintos grupos sociales y culturales.

Hemos encontrado, durante estos años de trabajo de campo en ambos centros educativos (Concertado y Público), diversidad de estereotipos culturales en el imaginario colectivo docente, que se plasman con frecuencia en la asociación, casi identificación, de los conceptos de nación, cultura y grupo de alumnos/as de origen inmigrante: *los latinos, los marroquíes, los orientales, los africanos*, etc., a quienes se atribuye rasgos y comportamientos comunes. Según algunos estudios, como el **Martín Rojo y Patiño Santos** (2010:89), la aparición de estas etiquetas revela un proceso de *etnicización* del alumnado, muy visible en el discurso de los profesionales de la educación. Este proceso se plasma en que estos profesionales mantengan

valoraciones y creencias sobre sus alumnos/as que se fundamentan en el hecho de que sean de un país u otro –lo que se relaciona con la idea de *paquetes culturales*, expuesta más atrás-. Las autoras recién mencionadas consideran que existen tres consecuencias de este proceso de *etnicización*: **1.** Que dichas valoraciones y creencias sobre el alumnado influyen en la práctica docente (el desarrollo de actividades en clase, la forma de enseñar o la manera en que se asesora sobre los itinerarios formativos) sobre la base de las expectativas que se tienen con respecto a dicho alumnado, contribuyendo así a modelar las identidades de éste/a al esperarse de él un comportamiento determinado –por ejemplo, que sea más o menos sociable, más o menos listo, etc.- sólo teniendo en cuenta su origen, es decir, sin tomar en consideración sus rasgos individuales ni sus trayectorias de vida personales (de ello se presentarán en los apartados subsiguientes algunos ejemplos procedentes de nuestro trabajo de campo). **2.** La segunda consecuencia tiene que ver con la primera, esto es, con las expectativas que los profesionales de la educación tienen sobre sus alumnos/as, pues cuando de éstos se espera poco, suelen obtener peores resultados académicos (y esto es relativamente frecuente dada la teoría del déficit que, como se ha visto tanto en este capítulo como en el anterior, impregna los puntos de vista de los primeros y, de este modo, también sus discursos; sólo añadir aquí que esa teoría no afecta de igual modo a todos los alumnos/as inmigrantes, sino diferencialmente según sus países de procedencia). **3.** Y la tercera consecuencia, que afecta al sistema educativo, parte de algo que ya hemos desarrollado en otro apartado: que al considerarse que el alumnado es el que debe adaptarse a la escuela, recayendo en él la responsabilidad de su fracaso/éxito escolar, no se vea necesidad de cambiar dicho sistema.

A continuación expondremos estos prejuicios y estereotipos culturales que hemos encontrado en los discursos de los profesionales de la educación, clasificándolos en diferentes categorías valorativas: cuando el discurso es negativo, cuando es compasivo, cuando tiene un carácter etnocéntrico, cuando presupone un choque cultural ... o, acudiendo a otro registro, cuando los prejuicios afectan, en particular, al alumnado chino, al alumnado latinoamericano, a los centros educativos de los lugares de procedencia de los alumnos/as inmigrantes o, por último, a las familias de éstos/as. Con estas categorías se pretende mostrar que, en los discursos y en el imaginario de los profesionales de la educación, existen diferentes maneras de entender la diversidad cultural que, por otro lado, se proyectan en sus prácticas educativas y, en general, en sus relaciones con el alumnado de origen inmigrante. Por último, es preciso puntualizar que, los profesionales de la educación no tienen una única manera, sino varias, de entender y vivir la diversidad cultural; lo cual no quiere decir, o no quiere decir tan sólo, que haya algunos/as que muestran algunas de esas maneras y otros/as que, en cambio, presentan otras distintas, sino que cada uno/a de ellos puede manifestar varias de ellas en diferentes



contextos de interacción o incluso en el mismo (por ejemplo, en la misma entrevista o durante la misma actividad escolar). Así, por ejemplo, puede ocurrir que unas veces se muestre compasivo, otras quiera dejar clara su superioridad (o la de la *cultura* a la que considera que representa), unas veces englobe a los inmigrantes en un todo y otras hagan distinciones entre los procedentes de diferentes países.

### 3.1.1. Cuando el discurso contiene valoraciones negativas

Entre los profesionales de la educación es más común encontrar discursos negativos que positivos referentes a los alumnos/as inmigrantes. Así, algunos de ellos piensan que estos chicos/as carecen de interés por lo que les rodea o, como lo dice la tutora de aula de enlace en el siguiente registro de campo, *no viven en el mundo*, enunciándolo además mediante expresiones que tienen a menudo un carácter minusvalorativo y/o descalificador (*ayer había niños que no sabían ni en qué día viven y les da igual o ya no es que sean de otros países, es que son extraterrestres*, son algunas de las que utiliza la referida tutora). Veámoslo:

**Extracto 171:** *María (tutora del aula de enlace) está enfadada con los alumnos porque éstos no atienden y no traen las actividades hechas de casa. Entonces, mientras les reparte unos calendarios, me dice en voz alta, delante de ellos, que les está entregando calendarios porque ayer había niños que no sabían ni en qué día vivían y que les da igual. Añadiendo: “No viven en este mundo, ya no es que sean de otros países, es que son extraterrestres”, y vuelve a repetir mirándolos a ellos: “No es que sean de otros países, es que son extraterrestres”.* **Registro del 15-3-12. Observación en el aula de enlace del Centro Concertado.**

Esta misma profesora volvió a hacer referencia en otra ocasión a que hay alumnos/as inmigrantes que no son conscientes de dónde viven, aludiendo en concreto esta vez a uno de origen chino, de quien dijo: *¡A Jian lo que le pasa es que no está en España!* (Registro 26. 4. 12: Observación en el aula de enlace del Centro Concertado). Pero no es la única vez que hizo comentarios de este tipo sobre el alumnado procedente de China:

**Extracto 172:** *María me comenta que estos chicos están en China y que no están en este mundo, que no tienen interés por la cultura de España, por ejemplo, y no saben quién es el presidente. Que se les pregunta y no saben.* **Registro 17-5-12. En el aula de enlace con la tutora de esta del Centro Concertado.**

En los extractos 161 y 162 presentados en el apartado 2.1., esta misma profesora hace uso también de expresiones despectivas para referirse, en general, a los alumnos/as del aula de enlace. Recordémoslo: según ella, llegan *salvajes* y *analfabetos*; no teniendo en cuenta o, más bien, no valorando que, al menos los que han formado parte de nuestra muestra de entrevistados/as, han estado escolarizados en sus respectivos países de procedencia –tal como indicamos asimismo en dicho apartado-. Ello ha sido constatado igualmente por otros trabajos de investigación, como es el caso del realizado por **Ortiz Cobo** (2008: 265). El siguiente *verbatim* presenta otro ejemplo de lo que estamos diciendo:



**Extracto 173:** *La verdad es que sólo tengo a una nacional en un grupo de seis del desdoble, así que imagina la diversidad: una chica venezolana, un chico ecuatoriano, un chico de Guinea Bissau (que estuvo casi dos años en enlace, lo rescatamos del analfabetismo, y vas a ver cómo está de perdido, con temas familiares detrás tremendos), un chico de Brasil (también pasó por enlace, llegó algo mejor que el guineano, pero de familia desestructuradísima, con pocas ganas) y una chica ecuatoriana recién llegada. Entre ellos, María, la que canta flamenco, de Ciudad Real, que llegó el año pasado y llegó muy agresiva, pero ahora está domada. Ya verás, te lo vas a pasar bien. Correo electrónico de una de las profesoras del aula de enlace del Centro Concertado (29-1-12).*

La imagen que la profesora tiene de sus alumnos/as es de *analfabetos*, con problemas familiares (sus familias son calificadas incluso de *desestructuradísimas*), con desmotivación, etc. Es muy significativa la expresión que utiliza para aludir al cambio de comportamiento de la alumna que llegó al centro, según ella, con una actitud muy agresiva: *ahora está domada*. Por tanto, implícitamente acude aquí a esa idea de *salvajismo* que antes comentábamos, esta vez para referirse a una chica presumiblemente de origen gitano; al mismo tiempo que parece estar otorgando a la escuela un papel civilizatorio y domesticador (**Actis y otros**, 2007:56), esto es, de reductora de las diferencias de “los otros” que le resultan inasumibles.

Un prejuicio de algunos/as profesionales de la educación, como es el caso de la orientadora del Centro Público, consiste en presuponer que los alumnos/as inmigrantes del aula de enlace *no quieren aprender español*, algo que –como vimos en el capítulo primero– no es apoyado por lo que aseguran los propios alumnos/as, puesto que si recordamos lo que en él se expuso, resulta que, entre todos los que constituyeron la muestra para este estudio, tan sólo una alumna declaró que no quería aprenderlo, mientras que la gran mayoría de ellos expresó que el español es difícil pero sin manifestar desinterés por conseguir dominarlo. Entonces, ¿por qué sus profesores/as consideran lo contrario? Pensamos, a modo de hipótesis, que tal vez es debido a que, en las clases del aula de enlace, –como explicitamos en el capítulo 4– se ve a los alumnos/as desmotivados, dando constantes muestras de aburrimiento y cansancio. Es más, algunos/as de ellos nos dijeron abiertamente que se aburrían en clase y que sentían que perdían el tiempo en ella, algo que a veces llegaba también a oídos de sus profesores/as. Es decir, cabe deducir que la interpretación que estos últimos hacen de señales como las descritas (verbales y no verbales) abona esa idea de que *no quieren aprender español*; una interpretación que, dicho sea de paso, es congruente con la tendencia del profesorado (y de la escuela, en general) a *exteriorizar responsabilidades* –de la que nos hemos ocupado asimismo anteriormente–, es decir, a encontrar la causa de los problemas escolares en los alumnos/as, sus familias y/o los países de origen (en este caso, en la falta de interés de los primeros/as en aprender español). Por otro lado, también cabe pensar que dicha idea está influida por otra que los profesionales de la educación se han forjado también sobre estos chicos/as –y que

tampoco hemos dejado de comentar en su momento-: que la mayoría de ellos vienen a España obligados por sus padres, por lo cual no tienen un interés previo y/o genuino por conocer España ni aprender español. En fin, el prejuicio puede haberse alimentado de fuentes muy diversas pero, en todo caso, tiene un gran arraigo en el imaginario de los profesionales de la educación que trabajan con los alumnos/as de las aulas de enlace de los dos centros que hemos estudiado. Veámoslo en este otro *verbatim*, que corresponde ya no a una orientadora ni al Centro Público, sino a la profesora del aula de enlace del Centro Concertado.

**Extracto 174:** *María (tutora aula de enlace) me dice: “Ya no es que sean extranjeros, es pasotismo. Ése es el verdadero problema. Grigore (chico rumano) no saca el libro, Jian (alumno chino) pasa, es como tener una guardería”. Registro del 27-3-12. Observación en el aula de enlace del Centro Concertado.*

En suma, se parte de una imagen devaluada y, al mismo tiempo, devaluadora del alumnado inmigrante: del nivel académico que traen de sus países de procedencia, de la motivación y el interés en aprender que tienen una vez que están ya en España, de la situación de sus familias y el apoyo escolar que pueden esperar de ellas, de los sistemas educativos de sus países de origen, etc. A este respecto, vamos a plantearnos una pregunta que, unas veces de manera explícita –como unas líneas más arriba- y otras de manera implícita, ya nos hemos hecho en varios lugares de este trabajo, pero ahora refiriéndola a todo el conjunto de estereotipos y prejuicios que se manejan sobre los alumnos/as inmigrantes, y no sólo sobre alguno de ellos en concreto: ¿qué base tienen estos estereotipos y prejuicios? o, dicho de otro modo, ¿hasta qué punto lo que los profesionales de la educación dicen sobre las experiencias de los alumnos/as inmigrantes tiene algo que ver con esas experiencias o, mejor dicho, con las que éstos/as y sus padres reconstruyen como tales (pues otro modo no tenemos de conocerlas)? Una pregunta que a lo largo de este trabajo intentaremos ir respondiendo.

### 3.1.2. Cuando el discurso es compasivo y/o etnocéntrico

En menor medida encontramos otro tipo de discurso que, más que positivo, podríamos llamarlo *compasivo*, pues aunque parte de un interés de ayuda y de acercamiento al alumnado inmigrante, lo hace desde una actitud de compasión, es decir, desde una perspectiva etnocéntrica que parte de la idea de que *nuestra cultura* o nuestra sociedad es mejor, por lo que tiene mucho que aportar a las demás. Esta mirada compasiva hacia “el otro” va, por tanto, de la mano de una mirada etnocéntrica, pues quien mira de esta manera se siente superior a lo que es objeto de su mirada. Veamos dos extractos de entrevistas que evidencian dicha mirada, ambos correspondientes a la misma profesora. El siguiente es el primero de ellos:

**Extracto 175:** *Nosotros, como docentes y como españoles, tenemos una oportunidad de ayudar porque evidentemente la riqueza de un país como Ecuador, que es un país muy rico en lo que son recursos, te*

*encuentras con que el curso fundamental donde podemos ayudar es en darles una educación buena. A mí me da muchísima pena*. **Entrevista con una de las profesoras del aula de enlace del Centro Concertado, curso 2011-2012.**

Este primer *verbatim* deja ver, por un lado, que la profesora dice sentir *pena* por sus alumnos/as de origen ecuatoriano, debido a que –según se desprende de sus palabras– no han recibido una buena educación en Ecuador, lo que constituye un primer indicio de que su discurso es uno de los que antes hemos calificado de *compasivos*; y, por otro lado, que piensa que, en los centros educativos españoles donde ahora están escolarizados, se les ofrece una mejor educación que en los de su país de procedencia, lo que es un otro indicio de ese tipo de discurso, sobre todo de la vertiente etnocéntrica del mismo. En el segundo *verbatim*, presentado a continuación, la profesora expone la idea de que, en los centros educativos españoles, estos chicos/as inmigrantes reciben una educación y una formación que pueden trasladar luego a Ecuador, dando por hecho, por una parte, que en su país de origen no hay una buena educación (subyaciendo, por tanto, el mismo implícito que en el anterior *verbatim*) y, por otra, que esos chicos/as volverán algún día a él.

**Extracto 176:** *Lo de Ecuador es muy significativo. Nos tiene que hacer reflexionar en qué podemos ayudar, qué podemos llevar allí, qué tipo de educación debemos dar a estas generaciones para que, cuando ellos regresen a su país, sean transmisores (...). Imagínate, ¡si vienen de un país donde lo que tienen...!, es decir, cuando regresan, un país rico como Ecuador es (considerado por ellos) tercermundista. (...) Y no tienen una competencia mala del español en absoluto. Es que yo no estoy juzgando eso porque, como filóloga, considero que el español de Ecuador es tan válido como el de Paraguay, como el de Argentina... Es un español bellissimo, muy diferente al nuestro.* **Entrevista con una de las profesoras de aula de enlace del centro Concertado, curso 2011-2012.**

Es decir, en ambos *verbatim* cabe apreciar tanto el convencimiento de los profesores/as acerca de que la escuela española puede ayudar a los alumnos/as inmigrantes (en este caso, ecuatorianos) a que tengan una mejor educación, como el hecho de que detrás de ella está el supuesto de con esa ayuda se estarían cubriendo carencias educativas de esos alumnos/as, prejuizgándose así que éstos/as no han sido bien formados en su país de origen. Además, estos discursos *compasivos* se elaboran –como se ha señalado– desde una perspectiva etnocéntrica o, expresado en otros términos, se asientan en el etnocentrismo. Un etnocentrismo que es definido por **Pérez Gómez** (1998:14) como *la valoración de lo propio como una categoría universal y la exclusión de lo ajeno como subproductos marginales ya superados por la propia historia*, y que no puede considerarse como algo a lo que hoy en día se le puede dejar de prestar atención puesto que, como sostiene **Pichardo Galán** (2009:3), está presente en la vida diaria y en las relaciones cotidianas de cada uno de nosotros (no sólo en las de los profesionales de la educación de los que se está hablando) o, como afirma el mismo

**Pérez Gómez**, no es un vicio ideológico referido a las denominadas “sociedades primitivas”, sino más bien un mecanismo de poder a veces sutil, a veces grosero, que como tal se utiliza en los conflictos de intereses entre individuos y grupos.

Es por ello quizá por lo que el Programa de Escuelas de Bienvenida de la Comunidad de Madrid recoge como uno de sus objetivos el de *facilitar estrategias de interacción social y cultural, superadoras del etnocentrismo que integran los valores de la diversidad y la interculturalidad*. Ahora bien, como se ha podido ver en los *verbatim* antes comentados, las ideas etnocéntricas forman parte del imaginario de los profesionales de la educación, al menos de aquellos que hemos conocido durante el trabajo de campo., quienes piensan que existe una cultura, *la cultura española*, a la cual se tienen que adaptar o integrar quienes vienen de otros países y/o de *otras culturas*, máxime cuando España les ofrece lo que sus propios países no pueden darles: una mejor formación, una vida mejor, etc.. Un nuevo ejemplo de ello es el de una profesora del Centro Concertado que, durante el trabajo de campo, nos decía que, para los alumnos/as de origen inmigrante, *esto es un paraíso*:

**Extracto 177:** *Nerea (profesora del aula de enlace del Centro Concertado) me comenta que, para los alumnos/as del aula de enlace, esto es un paraíso (refiriéndose al centro y al contexto en el que viven), y añade que no como en los colegios de sus países. Registro del 2-3-12. Observación en el aula de enlace del Centro Concertado.*

En el siguiente *verbatim* de nuevo es visible la idea de que *aquí se está mejor*:

**Extracto 178:** *María (tutora del aula de enlace) me comenta que Shazia (alumna paquistaní del aula de enlace) tiene “mamiña” porque como su madre está en Paquistán, pues, la echa de menos. A continuación le dice a la chica “¿Y para qué quieres ir si aquí estás mejor, aprendiendo español y luego, cuando vayas, vas a ganar mucho más dinero?”. Registro del 8-3-12. Observación en el aula de enlace del centro Concertado.*

A este respecto, cabe barajar la hipótesis de que esta mirada etnocéntrica de los profesionales de la educación influya en que no conozcan (ni tengan interés en conocer) las circunstancias “reales” de los países de origen de su alumnado inmigrante, las situaciones por las que atraviesan sus familias o, lo que es más importante, las necesidades educativas que este alumnado tiene. Y esta hipótesis cobra aún más sentido cuando se tienen en cuenta, entre otras cosas, las medidas de atención a la diversidad que se le aplican, puesto que -como venimos desarrollando en este trabajo-, aumentan la segregación del mismo, precisamente por separarlo en aulas específicas, sin que se repare en que este alumnado, como cualquier otro, necesita sentirse parte del centro escolar, algo que la segregación dificulta, cuando no impide por completo.

Siguiendo con el análisis de este tipo de discurso manejado por los profesionales de la educación acerca de sus alumnos/as inmigrantes, encontramos otra modalidad del mismo en la cual se detecta un cierto etnocentrismo a la hora, por ejemplo, de hablar de ciertas costumbres y/o religiones, pero sin que vaya acompañado de una actitud compasiva.

**Extracto 179:** *La orientadora me comenta que la Antropología es importante para analizar temas como la religión en las distintas culturas. Además, me dice que ella les dice a los chicos que en su país no comen cerdo porque este traía enfermedades, y añade que éstos se enfadan, al igual que le ocurre cuando comenta el caso del hiyab y le pregunta a las chicas por qué lo llevan. Asegura que su respuesta siempre la llevan al terreno de la religión y que, cuando ella les dice que es algo inventado, las chicas se enfadan también.* **Registro del 24-4-12. Observación en el Departamento de Orientación del Centro Público.**

La orientadora que protagoniza el anterior *verbatim* explica a los alumnos/as del aula de enlace el verdadero significado, según ella, de sus costumbres y de su religión, aunque ello conlleve que ellos reaccionen con enfado. De hecho, para hacerlo acude a explicaciones de carácter antropológico –para el hecho de que los musulmanes no comen cerdo, tomada concretamente de Marvin Harris-, o a argumentos constructivistas, si bien expresados de una manera muy simple –para el caso del uso del hiyab. Estas explicaciones de las creencias y costumbres de sus alumnos/as entran en contradicción con las perspectivas desde las que ellos mismos las entienden, de ahí que se enfaden. Ante esto, cabe preguntarse: ¿qué busca la orientadora con este intento de explicárselas cuando conoce la reacción probable de los alumnos/as?, ¿contrastar explicaciones científicas o *verdaderas* (por algo la escuela se constituye en depositaria del saber) a explicaciones no científicas o *no verdaderas* (que son las que corresponden a quienes no saben)?, ¿ofrecerles puntos de vista distintos desde las que enfocar esas creencias y costumbres?... En fin, pueden ser ninguna o todas estas cosas a la vez pero, en todo caso, se atisba –como se ha dicho- un cierto etnocentrismo en ese gesto de explicarlas, desprovisto ahora de compasión. Una clave para comprender esto último, al menos en lo que atañe a las creencias religiosas, se puede encontrar tal vez en el hecho de que la religión sea considerada, según dice **Ortiz Cobo** (2008: 264-265) con relación a los docentes estudiados por ella, como un factor que dificulta la integración y como causa de que la cultura de algunos países no evolucione. Un punto de vista que parta de estas premisas no es esperable que sea muy compasivo ni con la religión ni con las creencias religiosas.

### 3.1.3. Esterotipos y estigmatización del alumnado chino

En algunos estudios (**Wortham y otros**, 2009; **Pérez Milans**, 2011; **Bereményi**, 2011; **Mancila**, 2011) se plantea que los alumnos/as chinos/as son tratados como una *minoría modelo*, puesto que se les tiene por buenos/as en matemáticas, muy listos/as, reservados/as, etc. La noción de *minoría modelo*, según **Bereményi** (2011: 1620), apunta –como los propios

estereotipos- a representaciones sociales simplificadas y fabricadas, que en el caso investigado por este autor, se refieren a los ciudadanos de Europa Oriental residentes en España. Él considera que se puede hablar de *minoría modelo* cuando “la etnicidad supedita la nacionalidad”, es decir, cuando las características sociales y culturales de un sujeto o de grupo de sujetos se atribuyen a la tradición de su lugar de procedencia y, de este modo, a lo que se considera –en un sentido muy patrimonialista, además- que es su identidad, que es impuesta a ese sujeto o grupo de sujetos como una etiqueta estereotipada. Por otro lado, asegura que esta etiqueta estereotipada, referida aquí a la pertenencia étnica, es una categoría homogeneizadora del grupo de sujetos perteneciente o, cuando se habla de inmigrantes, proveniente de ese lugar, funcionando como un factor divisorio entre minorías exitosas y minorías fracasadas o, dicho con otras palabras, entre una *minoría modelo* y una *minoría rechazada*. **Bereményi** centra su estudio en la situación de los inmigrantes rumanos en Cataluña, señalando que, en este caso, la *minoría modelo* estaría representada por la población rumana de origen no gitano y la *minoría rechazada* por la población gitana de origen rumano. Por otro lado, a nivel internacional, está el estudio de **Worthan y otros** (2009), quienes presentan a *los latinos* como una nueva *minoría modelo* en los Estados Unidos de Norteamérica.

Si nos centramos ahora en las imágenes sobre el alumnado chino que manejan los profesionales de la educación de los dos centros escolares que hemos estudiado, encontramos que aunque de ellas forman parte algunos de los tópicos enumerados por **Bereményi**, dichas imágenes no son, en general, positivas, puesto que estos profesionales no consideran que tengan éxito académico. Así, por ejemplo, las profesoras del aula de enlace, tanto del Centro Público como del Concertado, utilizan expresiones para hablar de ellos tales como: *normalmente los chinos son más distantes, mantienen más la distancia, los chinos son más recatados, los chinos son buenos en matemáticas, los chicos chinos son más sectarios*, etc. En el siguiente *verbatim* se puede ver, además, que la tutora del aula de enlace del Centro Concertado ubica la explicación de que sean *buenos en matemáticas*, esto es, de una de las pocas características positivas que se les atribuye, en el método de enseñanza-aprendizaje que, según afirma, se usa en China y que valora como *antipedagógico*, es decir, de una forma negativa:

**Extracto 180:** *María (tutora del aula de enlace) me comenta que los chinos están acostumbrados a que en su país sean severos con ellos; además, son muy estructurados y los chicos pueden hacer, por ejemplo, muchas divisiones- Me cuenta que, en cambio, su hija hace dos divisiones y se aburre, pero que en China el método es antipedagógico. Registro del 2-3-12. Observación en el aula de enlace del Centro Concertado.*

Cuando los profesionales de la educación comparan el rendimiento académico que tienen estos alumnos/as chinos/as en los centros donde están ahora escolarizados con el que obtienen los que provienen de otros países, tampoco esta comparación suele serles favorable, a pesar de que se les tenga por *buenos en matemáticas*. El siguiente *verbatim* es un ejemplo de cómo lo percibe la profesora del aula de enlace del Centro Público:

**Extracto 181:** *Cada uno es un mundo, pero normalmente te das cuenta también de los países: los coreanos son muy disciplinados, enseguida aprenden el idioma, los rumanos por la semejanza con el castellano, por el latín también, enseguida les podemos mandar a sus clases de referencia, y promocionan si estudian. pero tienen problemas en matemáticas. Los chinos son buenos en matemáticas o eran, pero tienen muchísima dificultad con el español, es a los que más les cuesta. Algunos no saben escribir con nuestras grafía. Vino también de Georgia uno que no conocía nuestro alfabeto, seguía con el cirílico. (...) Juan (rumano) ya ha acabado su gestación<sup>41</sup>, este lunes se va. Tatiana (rumana) también..., pero las niñas chinas, pues, van más lentas, por ello están todo el curso y el año que viene no hablarán el castellano bien.* **Entrevista con la profesora-tutora del Aula de Enlace del Centro Público, curso 2010-2011.**

Esta profesora diferencia entre alumnos/as rumanos/as, coreanos/as, chinos/as y georgianos/as en el marco de un discurso con el que quiere recalcar la dificultad de trabajar con chicos/as que presentan niveles académicos muy distintos, dentro del cual los de origen chino son caracterizados por el hecho de que les cueste aprender español más que a los otros/as, lo que le sirve para justificar -también en esta ocasión- que permanezcan durante todo el curso en el aula de enlace; a esto último añade después la siguiente coletilla: y (o, en otras palabras, a pesar de estar en dicha aula durante más tiempo que los demás) *el año que viene no hablarán el castellano bien*. Es evidente que la imagen que esta profesora se ha formado de sus alumnos/as chinos/as a este respecto no es tampoco muy positiva. Es destacable también la diferencia que la profesora establece, como se puede ver también en el anterior *verbatim*, entre alumnos/as de origen coreano, de los que dice que aprenden rápidamente el idioma, y alumnos/as de origen chino, sobre los cuales -como se acaba de ver- piensa justo lo contrario. Volvemos después a este contraste entre un alumnado y otro, que es frecuente hallar asimismo en los discursos analizados.

Las profesoras nos comentaron también que los alumnos/as chinos/as tardaban más en aprender español debido a que este idioma y el chino no comparten una *raíz* común. Ahora bien, ¿por qué los coreanos/as aprenden, según dicen, rápidamente la lengua, si la *raíz* de su idioma es igualmente diferente a la del español? En el último *verbatim* expuesto, se puede ver que la profesora que lo protagoniza valora positivamente a los coreanos ya no sólo por su rendimiento en el aprendizaje de la lengua vehicular de la escuela, sino por el hecho de ser

---

<sup>41</sup> Es decir, su estancia en el aula de enlace. El significado de este término, utilizado también en otros *verbatim*, ha sido expuesto en el capítulo 4.



*más disciplinados*. De este modo, el que su idioma no tenga la misma *raíz* que el español no parece ser un impedimento para que lo aprendan rápidamente. Entonces, ¿cómo explica esa mayor rapidez a la hora de aprenderlo?, ¿quizá por el hecho de que estos alumnos/as sean *más disciplinados*? Pensamos que, en efecto, puede interpretarse así, es decir, que la profesora apoya su juicio en la imagen que se ha formado tanto de estos chicos/as como de la educación que considera que han recibido en su país de origen, en el marco de sus familias y de los centros educativos donde han estado escolarizados, a la que atribuye esa característica de los coreanos de ser *más disciplinados*. Así, concibe la escuela coreana en términos de que impone disciplina, mientras la escuela china la visualiza en términos de que es severa y estructurada y, como se ha indicado más arriba, utiliza un *método antipedagógico*; en la primera, por tanto –cabría concluir–, se recibiría una buena formación, cosa que no sucedería en la segunda.

En el siguiente *verbatim*, donde se recoge el discurso de la profesora del aula de enlace del Centro Concertado, se lleva a cabo asimismo una comparación entre alumnos/as chinos/as y alumnos/as coreanos/as, a partir de la cual dicha profesora elabora una explicación del menor rendimiento académico de los primeros/as sobre la base de la dicotomía migrante forzado/migrante voluntario –ya tratada en apartados anteriores–. Pasemos a verlo directamente:

**Extracto 182:** *Nerea, en el descanso del recreo, me comenta que la cultura china es más cerrada y que eso se ve reflejado en la clase, pues las chicas chinas son diferentes a la chica de Corea del Sur. Y me explica que (...) las chicas chinas es porque han venido, de alguna forma, obligadas por la situación de sus familias, al emigrar: “Y eso se nota, porque su actitud es que no quieren estar en España y no les interesa aprender español”.* **Registro 13-1-12: Conversación con la profesora del Aula de Enlace del Centro Concertado.**

En suma, las dos profesoras del aula de enlace, la del Centro Público y la del Concertado, construyen su discurso en una misma línea, coincidiendo en que el alumnado chino tiene más dificultades para aprender español que los alumnos/as de otras procedencias debido, según ellas, a la poca proximidad lingüística entre el español y el chino, si bien esta explicación no encaja –como se ha dicho– con el hecho de que valoren positivamente la evolución académica de los alumnos/as de origen coreano, en cuyo caso tampoco se da esa proximidad. A lo largo de este capítulo, veremos otras valoraciones positivas del alumnado coreano y negativas del alumnado chino. Pero ¿en función de qué manejan estos profesionales estereotipos negativos sobre los chinos/as y no sobre los coreanos/as?, ¿a qué es debido, además de que pudiera deberse a las representaciones que manejan sobre la educación que reciben los chicos/as en sus respectivos países de origen, que es la hipótesis que hemos barajado más arriba? Otra hipótesis que cabe formular es que valoren asimismo más Corea como país que China (en términos sociales, económicos, culturales, etc..), pero no disponemos de datos que puedan



apoyarla (como tampoco negarla), por lo que la dejamos simplemente en el aire. Y otra hipótesis podría consistir, por último, en que las diferentes imágenes sobre cada uno de estos colectivos de alumnos/as se basen en la también distinta representación numérica que tienen dentro de ambos centros escolares, puesto que la proporción de alumnos/as chinos/as es mucho mayor que la de coreanos; es más, los primeros son los más numerosos de todos los alumnos/as inmigrantes escolarizados en sus respectivas aulas de enlace. mientras que los segundos no sólo son muy pocos, sino que no han estado presentes en ellas todos los cursos académicos, de manera que cabe pensar que la “rareza” estadística de estos últimos puede haber contribuido a que se les considere “ejemplares exóticos”, como ocurriría si se tratara de chicos/as estadounidenses o belgas, por ejemplo (que no hay que olvidar que tampoco hablan español cuando llegan por primera vez a España), y sea ello lo que hace que sean percibidos y apreciados de un modo diferente. Pero volvamos a nuestro material etnográfico para seguir avanzando en el análisis de estas imágenes que los profesionales de la educación se han forjado sobre sus alumnos/as chinos/as.

En el siguiente *verbatim*, la tutora del aula de enlace del Centro Público compara a los alumnos/as chinos/os con los brasileños/as y los rumanos/as, apareciendo de nuevo la idea de que a los primeros les cuesta más aprender que a los otros (sin especificar, sin embargo, si esa menor capacidad se refiere o no sólo al aprendizaje del español):

**Extracto 183:** *Juliana me dice que a los chinos siempre les cuesta más aprender, pero que los rumanos y brasileños para marzo ya podrían ir a sus aulas de referencia.* **Registro 26-11-10: Conversación en el aula de enlace del Centro Público.**

Y la tutora de aula de enlace de Centro Concertado muestra, en el *verbatim* que se presenta a continuación, su teoría acerca de por qué a los alumnos/as chinos/as les cuesta más aprender:

**Extracto 184:** *María me dice que los chinos les cuestan más aprender español porque no ven la televisión en español, no tienen amigos españoles; en cambio, los alumnos rumanos sí hablan con españoles y ven la televisión en español, por lo que les cuesta menos.* **Registro 21-11-12: Conversación en el aula de enlace del Centro Concertado.**

Esta misma teoría (que encuentra la causa de los problemas de este colectivo de alumnos/as para aprender el nuevo idioma en el hecho de que *no ven televisión, no tienen amigos* o, como dirá después, *no leen en español*) nos la había expresado ya en situaciones anteriores, pero refiriéndola entonces a chicos/as concretos de origen chino, y no tanto a todos/as en general:

**Extracto 185:** *María me dice que Yang y Lan (alumnas chinas) no tienen vocabulario en español porque no leen en español y además no hablan con españoles.* **Registro 7-6-12: Observación en el aula de enlace del Centro Concertado.**

Como alto en el camino, resumimos a continuación las razones que dan los profesionales de la educación para explicar el bajo rendimiento académico en el aprendizaje del español que detectan en los alumnos/as chinos de las aulas de enlace: 1. Estos alumnos/as no han tenido una buena formación en China debido, sobre todo, a que ha sido estricta, severa y con utilización de métodos pedagógicos inadecuados (frente a esto, la educación coreana, basada –según dicen- si no en la severidad sí en la disciplina, no es vista como un obstáculo para el aprendizaje del español). 2. La causa se encuentra en la propia *raíz* de la lengua, es decir, en el hecho de que la lengua china no tenga una base común o semejanza alguna (en el vocabulario, la construcción sintáctica, etc.) con la lengua española, lo que dificulta a los alumnos/as chinos la adquisición de esta última (frente a esto, la ausencia de una raíz común no es percibida como obstáculo para el aprendizaje del español cuando se trata alumnos/as coreanos/as). 3. Que los/as alumnos/as chinos/as no tienen interés por aprender el español, debido a que se han trasladado a España no por propia voluntad, sino obligados por la migración de sus padres (frente a esto, a los alumnos/as coreanos se les atribuye interés en aprenderlo, siendo esto explicado –aunque sólo en un caso- como fruto de la voluntariedad del traslado hasta España). Pensamos, no obstante, que detrás de este tipo de explicaciones están agazapados los estereotipos y prejuicios que, diferencialmente según las procedencias, se tienen sobre estos alumnos/as de origen inmigrante, así como lo están en las propias características (actitudes, capacidades, modos de ser, etc.) que conforman las imágenes sobre ellos. Hemos dedicado las páginas precedentes a tratar de ponerlo de manifiesto; y en esta tarea seguiremos en las que vienen a continuación, orientadas a analizar otros contenidos de esas imágenes.

Si antes comentábamos el cuestionamiento del interés del alumnado chino por aprender español, en el *verbatim* siguiente, la tutora de aula de enlace del Centro Concertado también cuestiona que tenga interés por seguir estudiando:

**Extracto 186:** *María le pregunta a Fong (alumno chino) qué quiere ser de mayor, éste se encoge de hombros, luego ella se dirige a mí y me dice que los chinos no tienen interés por seguir estudiando, porque sólo quieren aprender español para trabajar en la tienda de sus padres. Registro 21-11-12: En el aula de enlace del Centro Concertado.*

Esta tutora presupone que la falta de interés por los estudios que atribuye a los alumnos/as chinos se debe a que suelen trabajar en los negocios familiares de sus padres, dando por hecho, primero, que todos ellos tienen padres con *tiendas chinas* y, por otro, que debido a ello no tienen intención o expectativa de emprender carreras que exijan seguir estudiando. Por otro lado, se manejan imágenes estereotipadas sobre estos chicos/as de origen chino que ya

no hacen referencia a sus intereses o capacidades escolares, sino a actitudes y comportamientos que se consideran enraizados en la cultura china:

**Extracto 187:** *A veces si son europeos y ven revistas que hay ropa interior: “¡Anda, mira!”, la ven. Los chinos me dicen “Juliana, mira, lo están viendo”, porque los chinos son más recatados. Todo esto se ve en las clases, es curioso. Si les das un regalo o algo, pues, algunos lo abren, (pero) los chinos se lo guardan, no lo miran, porque luego lo ven en su casa. Si los regañas, los chinos sabes que siempre van a sonreír, parecen que se están riendo de ti, y es que, ante los problemas, poner buena cara.* **Entrevista con la profesora-tutora del Aula de Enlace, curso 2010-2011.**

En el siguiente *verbatim*, la misma profesora hace más consideraciones acerca de lo que discurre que son las costumbres chinas (así como las rumanas o las marroquíes, de las que también habla):

**Extracto 188:** *Las costumbres. Los chinos, muchos, eructan en clase. En China debe ser normal. Pues, aquí no es normal. Les choca a ellos mucho que nosotros hablemos de tú, que los chicos nos llamen de tú a los profes. En sus países ni se les ocurriría. Me decía una rumana que en su país cada vez que entra un profe en clase, se levanta. Pues, aquí nada. Les choca ver que a veces nos pasamos de tanto amiguismo entre los profes y los alumnos. Actividades de tipo libre que hacen los españoles, y ellos no. La ropa. Cuando hablas del tema de la ropa, pues, a lo mejor, de los marroquíes, sale el tema de por qué se cubre la cabeza, o el tema del luto en China, que la ropa es blanca. Aquí la llevamos de color negro. Continuamente cualquier cosa te da pie que para hablen de sus países, o de costumbres de España, de la realidad social que estamos viendo. Temas transversales.* **Entrevista con la profesora-tutora del Aula de Enlace, curso 2010-2011.**

En el discurso de esta profesora, además de enumerarse algunas costumbres (o imágenes estereotipadas de ellas) que conformarían las culturas de los países que menciona, subyace todo el tiempo el implícito de que la escuela es, en esos países, más estricta (en cuanto a la distancia que hay que mantener en las relaciones profesor-alumno, en el respeto que este segundo tiene que mostrar hacia el primero, en la permisividad para hacer ciertas cosas en el aula, etc.), lo que -tanto a sus ojos como a los de otra profesora de aula que se cita a continuación- justifica que, cuando llegan aquí, los alumnos/as procedentes de dichos países “se desmadren”:

**Extracto 189:** *María me cuenta que Yanlong (chico chino) no trabaja, pero en su país sí trabajaba, porque son muy severos. Como allí pegan y aquí no, pues, pasa.* **Registro 21-11-12: En el aula de enlace del Centro Concertado.**

No todos los estereotipos que los profesionales de la educación manejan sobre el alumnado de origen chino son negativos. Así, más atrás hemos visto que, al menos, uno de ellos (para buscar únicamente entre los que tienen que ver con su rendimiento académico) no lo es: *son buenos en matemáticas*. Este estereotipo no se encuentra exclusivamente en los centros educativos estudiados por nosotros, sino en otros muchos, siendo recogido en otros estudios,

como es el caso del realizado por **Mancila (2011)**. Ahora bien, el hecho de que dicho estereotipo no sea -al menos en principio- negativo, no quiere decir que esta circunstancia contribuya a mejorar la imagen general sobre el alumnado chino que se ha comentado anteriormente.

**Extracto 190:** *A los chinos siempre las mates les motiva muchísimo. Luego, dependiendo del nivel que traigan, y de la prioridad (que ellos tengan), los puedes ir incorporando. Enma (alumna rumana) no quiere ir a mates, sino a inglés, ella quiere estar con sus curso. (...) A mí ni me preocupa, yo sé que ella va a hablar porque habla por los codos. Los chinos no, en lengua se retraen, se auto-marginan, sólo hablan con ellos y no quieren hablar con españoles. Son sectarios, no quieren mezclarse.* **Entrevista con la tutora del aula de enlace del Centro Concertado, curso 2011-2012.**

De hecho, salvo en este aspecto de su competencia académica en matemáticas, en todos los demás salen perdiendo cuando el profesorado los compara con los alumnos/as de otros países no-hispanohablantes, con los que son escolarizados en las aulas de enlace. Fijémonos, por ejemplo, en que en el anterior *verbatim*, salvo la referencia a que *a los chinos las mates siempre les motiva mucho*, todas las demás que aluden a ellos son negativas: *son sectarios, no quieren mezclarse o se auto-marginan*. El siguiente registro es otro ejemplo de ello:

**Extracto 191:** *María me comenta en voz alta, delante de sus alumnos, que los chicos chinos no quieren estar en España ni aprender español, no se mezclan y por eso no aprenden. Continúa diciendo que la chica nueva de Marruecos habla muy bien ya, mejor que ellos, y sólo lleva un mes, pero que ella se mezcla con otros chicos.*

**Registro 4-2-13: En el aula de enlace del Centro Concertado.**

Un profesor de apoyo del aula de enlace del Centro Concertado hace un comentario sobre la cultura china mediante el cual atribuye a ésta incluso la conformación de un sistema de sexo/género totalmente machista:

**Extracto 192:** *Jesús (uno de los profesores de apoyo del aula de enlace y profesor de música) dice en voz alta, que Jian (alumno chino) nunca tiene lápiz, nunca está preparado; en cambio, las chicas siempre están listas con el libro abierto. Y comenta que él piensa que en la cultura china los hombres están acostumbrados a que las mujeres se lo hagan todo, por eso los chinos son tan vagos.* **Registro del 1-3-12. Observación en el aula de enlace del Centro Concertado.**

Otra profesora de apoyo de aula de enlace, esta vez del Centro Público, sostiene que los chinos/as no son cariñosos/as, a pesar de que ella en su grupo-aula comprueba cada día lo contrario. Y ello es así, desde nuestra perspectiva, porque concibe la cultura china en términos de *paquete cultural*, impidiéndose a sí misma, por tanto, matizar los estereotipos que maneja sobre el alumnado chino por más que se encuentre con conductas de éste que podrían haberla llevado a cuestionar la adecuación de esos estereotipos a la realidad, pero que, como ocurre también en otros casos, sólo la llevan a establecer excepciones con respecto a un

*paquete cultural* que se le impone como una evidencia desde la que piensa esa misma realidad.

**Extracto 193:** *Durante el recreo, dos chicas chinas del aula de enlace se acercan a Alba (profesora del aula de enlace del Centro público) y la abrazan. Cuando éstas se van, Alba me dice que son niñas muy cariñosas, aunque normalmente los chinos no son cariñosos, suelen mantener la distancia. Registro del 10-5-11.*

**Observación del recreo en el Centro Público.**

Estos estereotipos tienen como consecuencia, por otro lado, una cierta estigmatización de los alumnos/as de origen chino, en el sentido de que suelen quedar apartados de las interacciones sociales con otros alumnos/as del centro escolar, sea porque éstos/as también se dejan llevar por estereotipos como los mencionados en este apartado, sea porque el alejamiento de esas interacciones es reforzado, además, por los profesionales de la educación a través de su tendencia a prolongar –como ha visto– la permanencia de estos alumnos/as en dispositivos como las aulas de enlace, sea –entre otras posibilidades– porque ellos mismos se sienten carentes de habilidades suficientes para participar en las mismas, al menos en los primeros tiempos de su estancia en el centro educativo. Las dos primeras posibilidades, sobre todo, son las que nos invitan a pensar que nos encontremos probablemente ante una situación de estigmatización del alumnado chino. Para **Goffman** (2006: 11-15), estigmatización es una categorización que se hace de una persona, generalmente de forma no consciente, a partir de ciertos atributos de la misma y sin necesidad de que se le haya prestado atención a ella, es decir, basándose sólo en las primeras apariencias, de modo que, en un orden inverso del proceso, únicamente con estas primeras apariencias se prevé en qué categoría ubicar a dicha persona y, por tanto, cuáles son sus atributos, lo que este autor llama *identidad social*. Es un proceso en el que, por otra parte, la reacción de los demás hacia la persona “estigmatizada” (marcada con un estigma) deteriora su *identidad* hasta tal punto que queda relegada de los intercambios sociales. Finalmente, **Goffman** identifica tres formas del estigma: 1) una deformidad física, 2) una enfermedad mental y 3) lo que denomina estigma tribal, es decir, asociado a una determinada raza, etnia o religión, por ejemplo. Esta definición del estigma y del proceso de estigmatización podría encajar, por tanto, con lo que hemos comentado más arriba sobre el alumnado de origen chino, esto es, con la categorización de que es objeto a partir de estereotipos como los que hemos analizado y con el hecho -expuesto en el capítulo 4- de que apenas se relacione con el resto del alumnado sea en el Centro Público o en el Concertado, al menos durante su etapa de aula de enlace, que es aquella en la que hemos centrado nuestro estudio.

### 3.1.4. Esterotipos sobre el alumnado latino

Si nos ocupáramos únicamente del alumnado que llega al centro escolar sin conocer el español y, por tanto, es asignado al aula de enlace, no podríamos darnos cuenta de que no sólo los alumnos/as de origen chino salen perdiendo en el balance de los estereotipos que el profesorado maneja sobre los alumnos/as inmigrantes, pues dejaríamos fuera a los de origen latinoamericano (procedente mayoritariamente de Ecuador, en el caso de nuestros dos centros escolares), quienes –como veremos en este apartado- tampoco salen bien parados en dicho balance.

Los estereotipos que se manejan sobre ellos no se basan sólo en las características que se les atribuye sino que, al igual que hemos visto que ocurre en otros casos, también se apoyan en especulaciones sobre cómo son sus vidas o cómo son los centros educativos a los que han asistido en sus países de origen. A este respecto, **Poveda y otros** (2009; 2014: 17-24) sostienen que, para los profesionales de la educación de los centros escolares estudiados por ellos, la escuela en América Latina (y, en particular, en países como Ecuador, Bolivia, Colombia, República Dominicana o Perú) es menos exigente y de menor calidad que la existente en España; recalando también que esta representación se ha construido sin que dichos profesionales hayan tenido experiencia alguna (como docentes, estudiantes, padres de estudiantes, etc.) en los sistemas educativos de los países de esos/as alumnos/as, y sin que se fundamenten, por otro lado, en apenas más información que la que infieren del nivel académico que, en su opinión, dichos/as alumnos/as *traen* de sus países de procedencia.

Volviendo a nuestro estudio. En el *verbatim* que presentamos a continuación, una profesora del aula de compensatoria del Centro Público expresa que los alumnos/as latinoamericanos (más concretamente, los originarios de la República Dominicana) *vienen con un nivel bajísimo*, justificando este juicio mediante el argumento de que la escolarización allí no es obligatoria (imaginamos que se refiere a la educación media, es decir, a partir de los 14 años, puesto que la educación básica sí es obligatoria entre los 6 y 14 años), así como a ciertas características del clima y la geografía:

**Extracto 194:** *Los que vienen de Republica Dominicana vienen con un nivel bajísimo, pero yo es que creo que allí en República Dominicana la escolarización no es obligatoria. Claro, entonces no es obligatorio ir al colegio, tienen ese tiempo tan estupendo, esas playas y demás. ¡A ver! La opción es: “¿Me voy a la playa o me voy a colegio? Lo tienen clarísimo (ríe), ¿sabes? Sí se nota, de Republica Dominicana se nota un montón. Y los demás, pues, más o menos, sí que se nota. Que es muy curioso que te vienen chicos de Colombia y Ecuador con unas notas en su país muy buenas, realmente buenas, pero llegan aquí y te das cuenta que no saben un montón de cosas básicas. Entonces, sí, tal vez son muy buenas pero, claro, si lo que te piden allí es X y aquí se pide X+2 en ese mismo curso, pues, claro, pues, falta un montón.* **Entrevista con la profesora del Aula de Compensatoria del Centro Pública, curso 2010-2011.**

Esta profesora habla asimismo de los alumnos/as de Colombia y Ecuador, de los que asegura que a menudo han obtenido muy buenas calificaciones en sus países de origen, pero que esas calificaciones no se corresponden con la que obtienen u obtendrán en España, puesto que aquí se exige un nivel académico mayor que allí. Es decir, extiende a estos otros países de América Latina el juicio que había utilizado para valorar la educación en República Dominicana: en ellos es peor o, expresado en términos más escolares, el nivel educativo es más bajo. Son varios los profesores/as que nos han hecho mención a que el alumnado latinoamericano *trae* buenas notas de sus países de origen pero al llegar *aquí* éstas se desinflan. Es curioso comprobar cómo este mismo discurso se encuentra también en los propios/as alumnos/as de origen latinoamericano. Ahora bien, es así sólo en lo que se refiere a expresar que en sus países de procedencia tenían mejores notas que en España dado que *allí es más fácil y aquí es más difícil*, puesto que cuando se les pregunta qué diferencias encuentra en el proceso de enseñanza-aprendizaje de uno y otro lugar o dónde se aprende más, la respuesta es casi siempre un sabe/no contesta implícito, pues apenas dicen nada al respecto, tal vez porque no es una reflexión que se hagan en su vida cotidiana y el tema sea irrelevante para ellos. No, por el contrario, para los profesores, quienes –como se ha dicho– acuden a menudo a él para explicar el rendimiento académico de estos chicos/as.

### 3.1.5. Representaciones sobre las familias

Según plantean algunos estudios, como el de **Franzé** (2008: 116-120), el profesorado considera el contexto familiar como una variable fundamental en la integración escolar de sus hijos/as, destacando el hecho de que los padres/madres dominen o no la lengua castellana, así como la participación o no de éstos/as en su educación. Otra investigación, la de **Mena Cabezas** (2009: 10), desarrolla también esta idea, argumentando esta vez que los profesionales de la educación culpan del bajo rendimiento del alumnado inmigrante a sus familias. En otro estudio, el de **Jociles, Franzé y Poveda** (2012a:69-70), se afirma que las representaciones de dichos/as profesionales sobre las familias de los alumnos/as inmigrantes presentan a éstas como caracterizadas por la precariedad laboral, por dificultades para la conciliación entre trabajo y atención de los hijos, etc., atribuyendo a menudo los problemas educativos de sus hijos/as a esta falta tiempo y a su capacidad para atenderlos en el hogar. Cabe inferir, por tanto, que la función que se les adjudica en la integración y rendimiento escolar de estos chicos/as acaba convirtiéndose en una explicación ideológica de la culpabilización de que son objeto las familias cuando esa integración no se produce o cuando ese rendimiento es menor de lo que la escuela admite. Veamos cómo estas ideas aparecen en nuestro material etnográfico.



En siguiente *verbatim*, encontramos que una profesora de apoyo del aula de enlace del Centro Público responsabiliza a los padres (en concreto, a los de un chico rumano por el hecho de no estar ninguno en casa y trabajar fuera durante gran parte del día) del comportamiento en la escuela de su hijo:

**Extracto 195:** *Estrella (profesora sustituta del aula de enlace) me dice que Petru (alumno rumano) tiene un descontrol familiar que necesita pautas de conducta en casa, y no las tiene porque ambos padres trabajan mucho y nunca están en casa.* **Registro 27-4-12: En el Departamento de Orientación del Centro Público**

Otra profesora, esta vez del aula de diversificación, considera que los padres de los chicos/as inmigrantes no acuden a tutoría con los tutores/as de sus hijos/as debido a que *les cuesta venir*:

**Extracto 196:** *Hay de todo pero, en general, (los padres) no intervienen mucho. Tienes que ser tú la que llames. Luego, claro, la mayoría de la gente tiene trabajos malos, les cuesta venir.* **Entrevista Profesora Aula Diversificación (Modulo de Letras) del Centro Público, curso 2010-2011.**

Esta misma profesora, en otro momento de la entrevista que nos concedió, justifica esa falta de participación de las familias, así como el hecho de que *les cueste venir*, por los horarios de atención a las mismas que tienen los centros escolares, no muy ajustados al tiempo que les queda libre a ellas para poder hacerlo:

**Extracto 197:** *Sí, porque luego sí que tienen interés, lo que pasa es que trabajan muchísimo y en el horario que tenemos nosotros quizás ellos no pueden venir.* **Entrevista Profesora Aula Diversificación (Modulo de Letras) del Centro Público, curso 2010-2011.**

En el siguiente *verbatim* también se señala el trabajo de las familias inmigrantes (precario y exigiendo muchas horas de actividad) como el principal motivo de la no participación de éstas en los centros:

**Extracto 198:** *Puede influir el tema de trabajo. Yo, por ejemplo, con muchas familias que intervengo, a veces, es porque no acuden al centro, porque los profesores no localizan a la familia, y es porque están ambos trabajando, están fuera del hogar. Pero sí me he encontrado más con familias inmigrantes, más familias de origen inmigrante que local. No sé si influirá que tienen sueldos más bajos, y necesitan los ingresos de ambos para seguir adelante. Eso ya no te puedo decir, a qué se puede deber.* **Entrevista con la PTCS del Centro Público, curso 2010-2011.**

En este otro registro, una profesora expresa su parecer de que avisar a los padres/madres cuando sus alumnos/as van mal en clase no tiene sentido, porque o bien *éstos pasan* o bien *les pegan*:

**Extracto 199:** *María (tutora del aula de enlace) me dice que cuando los chicos no trabajan (en clase), pasa de llamar a los padres porque o bien éstos pasan o bien, yendo al otro extremo, les riñen y además les pegan en casa. Y que luego, en clase, están mal con ella, y que eso no le conviene, porque luego los chicos no quieren*



*hablar y están retraídos, pierden la confianza en ella. Y me comenta también que, en algunos casos, los chicos se portan mal en clase para llamar la atención de sus padres, que no les hacen caso en casa. Añade que ella prefiere trabajar con la motivación personal de los alumnos. Registro del 4-2-12. En la sala de profesores del Centro Concertado.*

En otro momento, esta misma profesora nos comenta que ella cree que tras el proceso migratorio, que en muchos casos se traduce en una separación prolongada entre padres e hijos, el reencuentro supone un choque para ambos, porque los padres ya no saben cómo atender a sus hijos. Algunos estudios –como el de **Velástegui (2010)**– ponen de relieve esta idea de que la decisión paterna/materna de llevar a cabo un proyecto migratorio tiene efectos en los hijos/as. El siguiente *verbatim* expone uno de los efectos de la marcha de los/as padres/madres en los hijos/as: ser cuidado por otro familiar.

**Extracto 200:** *María (tutora del aula de enlace) me comenta que los padres suelen migrar antes, dejando normalmente a los hijos al cuidado de los abuelos, y éstos los malcrían y los miman. Y que ella cree que incluso ni los escolarizan, como es el caso de los hermanos brasileños (del aula de enlace), y que cuando los chicos vienen a España, los padres no saben ya cómo llevar a sus hijos, ni sus hijos tienen ningún hábito de conductas y que por eso son tan rebeldes. Registro del 4-2-12. En la sala de profesores del Centro Concertado.*

Sin embargo, esta profesora deja de lado en otras ocasiones la actitud de comprensión hacia las familias de sus alumnos/as inmigrantes que adopta, por ejemplo, en el anterior *verbatim*, para quejarse de que no puede pedir la colaboración de los padres cuando quiere hablar con ellos de temas escolares *porque pasan*, es decir, porque comúnmente, y salvo excepciones, *lo primordial para ellos no es la educación de sus hijos, sino trabajar*:

**Extracto 201:** *María me dice que ella no puede llamar a los padres de los alumnos del aula de enlace porque pasan, porque, según ella, su necesidad primordial no es la educación de sus hijos sino trabajar, aunque me matiza que hay excepciones. Por ejemplo, la madre de la alumna de Ucrania sí se interesa. Registro del 23-2-12. En el aula de enlace del Centro Concertado.*

En el siguiente *verbatim*, la orientadora del Centro Público reproduce una consideración semejante, aunque adoptando una actitud más empática: que la educación de sus hijos/as no es una prioridad de los padres puesto que tienen otros problemas que resolver antes.

**Extracto 202:** *Yo creo que los padres en general, todos los padres, quieren que sus hijos estudien y son conscientes de lo que pasa, que no está es su primera necesidad; entonces, bueno, quisieran, pero sus expectativas primeras no son ésas, entonces, bueno... La población inmigrante, su mayor necesidad es ubicarse, ganar dinero y su segunda necesidad es que sus hijos estudien. Entrevista con la orientadora del Centro Público, curso 2010-2011.*

De hecho, es ésta una idea común entre los profesionales con los que hemos conversado tanto del Centro Concertado como del Centro Público, es decir, la de considerar que los padres de los alumnos inmigrantes están demasiado ocupados en sus trabajos, en cubrir primeras

necesidades como la comida, la vivienda o el pago de facturas de todo tipo, lo que tiene como consecuencia que la educación de sus hijos/as quede en un segundo plano. A este respecto, algunos estudios, como el de **Franzé** (2008: 113-120), plantean que el profesorado tiende a achacar el bajo rendimiento académico de los alumnos/as inmigrantes a factores externos, algunos de los cuales hemos tratado ya en este trabajo o los estamos tratando ahora, como la implicación o no de los padres/madres en los estudios de sus hijos/as o la propia motivación de éstos/as hacia los mismos. Por otra parte, según **Franzé**, los profesionales de la educación dan mayor importancia para explicar el rendimiento académico y/o la conducta de los chicos/as en la escuela a la variable *país de origen* que a las variables *estatus socioeconómico* y *nivel de estudios de los padres/madres*. Nosotros hemos encontrado que esos/as profesionales, como se está viendo en este apartado, responsabilizan a los padres/madres de los problemas escolares que tienen los alumnos/as de origen inmigrante con argumentos que se apoyan en la imagen que se han forjado de lo que es familia inmigrante: acceder a trabajos inestables y precarios, tener horarios incompatibles con la vida familiar y con la atención a las demandas de la escuela, desestructuración familiar y, en ocasiones, ya no sólo imposibilidad, sino desinterés por la formación de sus hijos/as, ya que - según quienes sostiene este último punto de vista- a los padres les preocupa, si acaso, que sus hijos/as aprendan español, pero no valoran suficientemente la educación de los mismos/as como forma de promocionarse, de que sean algo más en la vida. Es más, otras veces presuponen un rechazo hacia la escuela española, que podría estar motivado por un rechazo hacia *la cultura española*, lo que ven reflejado en el hecho de que algunos padres apunten a sus hijos/as a clases con profesores de sus países de origen, tal como podemos ver a continuación.

**Extracto 203:** *La orientadora me comenta que los rumanos y chinos rechazan el sistema educativo español, es por ello que apunten a sus hijos los fines de semanas a clases particulares con profesores rumanos y chinos.*

**Registro del 2-3-12. En el Departamento de Orientación con la orientadora del Centro Público.**

De este modo, podría decirse que los profesionales de la educación de los centros donde hemos realizado trabajo de campo sí toman en consideración, al menos, la variable status socioeconómico<sup>42</sup> de los padres, pero lo hacen de tal modo que este status les es atribuido – como se ha indicado- a partir de la imagen que manejan acerca de qué es ser una familia inmigrante; una imagen que está mediada, en algunos casos, ya no sólo por la condición de migrante, sino por el país de origen, de manera que, en esos casos, lo que se considera que es familia migrante va a depender en buena parte de la procedencia de la misma. Un ejemplo de ello lo podemos encontrar en un *verbatim* expuesto más arriba (extracto 201), en el que una

---

<sup>42</sup> En los discursos de los profesionales de la educación de los centros que hemos estudiado apenas aparecen referencias al *nivel de estudios de los padres/madres*, siendo ésta la razón de que no estemos incluyendo esta *variable* en nuestros comentarios.

profesora del aula de enlace establece como una excepción en el desinterés general de estos padres por los estudios de sus hijos el caso de una madre de Ucrania. Bien es cierto que, en dicho *verbatim*, se hace referencia a una familia en particular y no a las familias ucranianas en general, pero hay otros, también presentados en páginas precedentes, en los cuales aparecen imágenes generalizadoras alusivas a las situaciones socioeconómicas de las familias y/o a su interés por la educación de los hijos que varían según el país de origen, como es el caso de las familias de origen chino, que inmediatamente son asociadas a tener una *tienda china* y, en consecuencia, a no tener más aspiración para sus hijos/as que la de que aprendan español para poder seguir en el negocio familiar. De las familias chinas suele presuponerse, además, que están en una situación irregular en España; situación que algunos/as profesionales de la educación consideran que está en la base de ciertos comportamientos que también les atribuyen, como no ir al médico en caso de enfermedad y curarse en el hogar con remedios tradicionales:

**Extracto 204:** *Juliana (tutora aula de enlace), en una actividad de clase con el libro Llave Maestra dedicada a cómo sería una situación real de que los alumnos/as tuviesen que ir al médico, comenta en voz alta que los chinos no van médico, que normalmente se curan en casa con infusiones chinas. Y le pregunta a las tres alumnas chinas: "¿Verdad?" Las chicas sonríen y no responden. La profesora añade, dirigiéndose a estas chicas: "Decirle a vuestros padres que poder ir al médico, que el medico sólo está para curar, no dice nada a la policía, aunque seáis ilegales, sin papeles".* **Registro del 13-1-11. En el aula de enlace del Centro Público.**

En suma, las imágenes estereotipadas sobre el status socioeconómico (o, como en este último *verbatim*, sobre la situación legal en España) de las familias de los alumnos/as inmigrantes o, en concreto, de los alumnos/as del aula de enlace, pueden tanto variar según el país de origen como ser tan totalizadoras que presupongan, por ejemplo, la existencia de ciertas carencias (como no tener coche o verse obligadas a trabajar los domingos) en todas ellas. Veamos un ejemplo de esto último:

**Extracto 205:** *María (tutora del aula de enlace) me cuenta que este fin de semana hay una convivencia escolar en el campo. Van profesores, alumnos y sus familias, pero el aula de enlace no va, ni ella, porque como los padres de los alumnos de aula de enlace no tienen coche, y sólo se puede ir allí en coche... Añade que un año pusieron un autocar, pero tampoco iban estos padres porque era muy caro, valía 10 €. Además, como es en domingo y normalmente los padres de estos chicos también trabajan en domingo, pues es otro motivo por el que no van. Añade que, por tanto, el aula de enlace nunca ha ido a estas convivencias, por todos estos motivos.* **Registro del 14-6-12. En el aula de enlace del Centro Concertado.**

Y un ejemplo de lo primero se puede ver en el siguiente *verbatim*, en el cual si bien no se hace una atribución de *status socioeconómico* a las familias procedentes de China y Paquistán, sí la de que en ellas son las mujeres las que sacan la familia adelante, no los hombres:

**Extracto 206:** *María me cuenta que, en la mayoría de las familias de sus alumnos, son las mujeres las que trabajan fueran de casa, de asistentes o cuidando a niños, y que los hombres suelen estar en paro porque están malos, y añade: “O eso dicen”. Me dice también que no sabe si se trata de algo cultural o qué, pero que en el caso de China y Paquistán es así, son las mujeres las que sacan la familia adelante. Registro del 8-3-12. En el aula de enlace del Centro Concertado.*

A este respecto, cabe traer a colación algo que ya hemos visto a través de **Poveda, Jociles y Franzé** (2009), y que **Franzé** (2008: 120) expresa en los siguientes términos: que *siendo escaso el contacto directo entre las familias y los centros escolares –según el profesorado manifiesta– circulan, no obstante, ideas más o menos constantes acerca de sus conductas, actitudes y expectativas*. Es decir, aunque los propios profesionales de la educación declaren que no hay apenas contacto entre familia y centro educativo, ello no quita para que manejen imágenes sobre las familias de sus alumnos/as inmigrantes a través de las cuales les presuponen actitudes y comportamientos en diferentes ámbitos de sus vidas (económico, social, jurídico, educativo, etc.) que, en el marco de sus discursos, son tratados como evidencias, que no sólo no se discuten sino que conforman el entramado de supuestos sobre el cual, entre otras cosas, construyen sus explicaciones del rendimiento académico y la conducta de sus hijos/as en la escuela. Unas imágenes que, por otro lado, cuando diferencian entre las familias según sus países de procedencia, suelen vehicular una concepción esencialista de *la cultura de origen* de éstas, es decir, es entendida como una *esencia* (**Jociles**, 2003; **Geertz**, 1992) a la que pudiera atribuirse sus prácticas, actitudes o expectativas, de manera que, invirtiendo la relación, cuando conocen la *cultura de origen* de estas familias, no vacilan en inferirse de ella cuáles son esas prácticas, actitudes y expectativas.

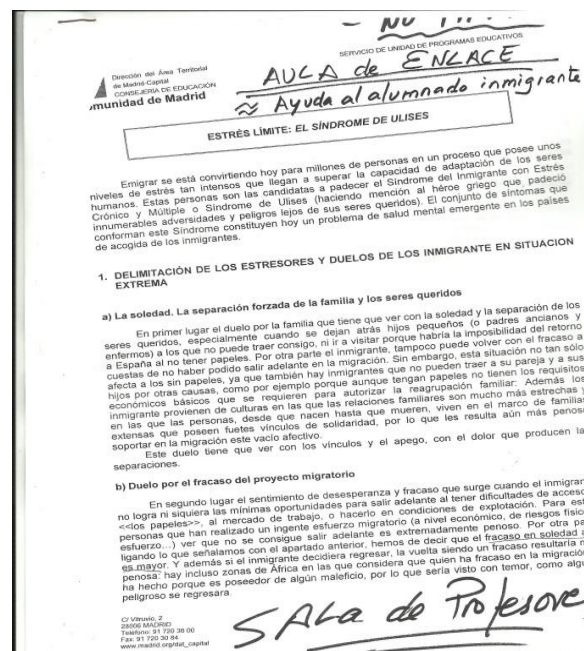
### 3.1.6. El Síndrome de Ulises

Este apartado está dedicado al *Síndrome de Ulises*, término y síndrome que desconocíamos hasta que un día, en la sala de profesores, la tutora del aula de enlace del Centro Público dijo que nos iba a hacer fotocopia de una información sobre el alumnado inmigrante que le había llegado de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y que nos podría interesar. El documento que nos facilitó consta de cuatro páginas y su título es *Estrés Límite: El Síndrome de Ulises*. Como se pudo apreciar en la Imagen 10<sup>43</sup>, encima de este título, y escrito a mano, pone: *Aula de enlace: ayuda al alumnado inmigrante*.

---

<sup>43</sup> El documento es una fotocopia del original, por tanto, los añadidos escritos a mano, los subrayados del texto y la supresión de parte del mismo que pueden verse en la Imagen 10 pertenecen al original (seguramente realizado todo ello por la propia tutora del aula de enlace del Centro Concertado).

**IMAGEN 10: DOCUMENTO DE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE LA COMUNIDAD DE MADRID  
SOBRE EL SÍNDROME DE ULISES**



Fuente: Material de campo del curso 2011-2012

Según el documento, se produce un estrés límite cuando los inmigrantes llegan a niveles *tan intensos que llegan a superar la capacidad de adaptación*; continuándose con la idea de que la *delimitación de los estresores y duelos de los inmigrantes en situación extrema* son: a) *La soledad. La separación forzada de la familia y los seres queridos*. b) *Duelo por el fracaso del proyecto migratorio*. De hecho, en la primera parte del documento, se habla de que el inmigrante *no puede volver con el fracaso a costas de no haber podido salir adelante en la migración*; y más adelante se hace referencia a las familias inmigrantes y a su cultura en los siguientes términos:

**Extracto 207:** *Los inmigrantes provienen de culturas en las que las relaciones familiares son mucho más estrechas y en las que las personas, desde que nacen hasta que mueren, viven en el marco de familias extensas que poseen fuertes vínculos de solidaridad, por lo que le resulta aún más penoso soportar en la migración este vacío afectivo.* **Extracto de un Documento de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid llamado Estrés Límite: El Síndrome de Ulises. (Material de campo del curso 2011-2012).**

Como se aprecia en la anterior cita, cuando se habla de la familia y su cultura se hace de forma generalizada, como si existiese un único tipo de familia inmigrante, es decir, sin tomar en consideración el hecho de que llegan a España o, concretamente, a Madrid hay inmigrantes de muchos países y continentes diferentes.

La segunda parte del documento se centra en el fracaso del proyecto migratorio, afirmándose que, a raíz del mismo, se genera un *sentimiento de desesperanza y fracaso en los inmigrantes que surge cuando este no logra las mínimas oportunidades para salir adelante*; a la vez que se

enumeran las dificultades que tienen: *no tener acceso a los papeles, al mercado de trabajo, o hacerlo en condiciones de explotación*. De este modo, la idea que transmite la Consejería de Educación a los profesionales de la educación de los centros escolares es la de un inmigrante que fracasa, dando por sentado, como ocurre en los discursos analizados en este capítulo, que ocupan trabajos precarios e ilegales. En el segundo apartado, por otra parte, también se expone que, en algunas zonas de África, el hecho de volver habiendo fracasado se interpreta con un signo de que esa persona posee algún *maleficio*. Y, si seguimos leyendo el documento, encontramos otras imágenes estereotipadas alusivas a países concretos:

**Extracto 208:** *Los pacientes pakistaníes te miran asombrados (a veces hasta sonríen) cuando se les pregunta si tienen sentimientos de culpa. Sin embargo, no es extraño que un latinoamericano se considere muy culpable de casi todo lo que le está pasando.* **Extracto de un Documento de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid llamado *Estrés Límite: El Síndrome de Ulises*. (Material de campo del curso 2011-2012).**

Este tipo de caracterizaciones de las gentes de cada lugar son recurrentes en el documento, haciendo que los lectores, en este caso los profesionales de la educación que atienden a alumnos/as inmigrantes y a sus familias, se hagan una idea de cada país como un todo, lo que, como se ha visto, impele a hacer atribuciones a las personas en función del país de donde provengan. Es más, cabe encontrar en el documento estereotipos aun más generalizadores, en este caso sobre sus culturas de origen, en la medida en que, por ejemplo, se atribuyen determinadas creencias (en brujería, magia o hechicería) a los inmigrantes de *ciertas culturas*, sin que se especifique cuáles son esas culturas ni si éstas son minoritarias o mayoritarias entre ellos. Veámoslo en la siguiente cita:

**Extracto 209:** *Los inmigrantes de ciertas culturas interpretan sus desgracias como una mala suerte provocada por la brujería, la magia, la hechicería, etc.* **Extracto de un Documento de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid llamado *Estrés Límite: El Síndrome de Ulises*. (Material de campo del curso 2011-2012).**

Este documento hizo que nos planteáramos que quizá algunos de los estereotipos que los profesionales de la educación manejan sobre sus alumnos/as inmigrantes y sus familias podrían estar influidos (o, al menos, verse reforzados) por documentos de este tipo, que –no hay que pasarlo por alto– son emitidos desde instancias (en este caso, la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid) a las que se les presupone competencia y, por tanto, se les otorga autoridad en la materia. De ser así, es decir que documentos de esta índole tengan capacidad de influencia en los profesionales de la educación, es probable que, de hacer de nuevo trabajo de campo en los centros escolares estudiados, a los estereotipos sobre los alumnos/as inmigrantes y sus familias que hemos analizado en los apartados anteriores, pudiéramos añadirles algunos otros: los inmigrantes son personas que tienen problemas de

salud por el fracaso del proyecto migratorio (que se sienten culpables por ello si son latinoamericanos, pero no experimentan el menor remordimiento ni cargo de conciencia si son pakistaníes) y, para mentar sólo uno más, son fervientes creyentes en la brujería, la magia y la hechicería (eso sí, si la suya es una de esas *ciertas culturas* que se mencionan en el referido documento).

### 3.1.7. Prenociones sobre la experiencia académica previa: los profes allí pegan

Entre los docentes que han participado en nuestra investigación está bastante generalizada la idea de que, en los países de donde provienen sus alumnos/as inmigrantes, los profesores *pegan*. A continuación presentamos un ejemplo de ello:

**Extracto 210:** *Juliana (tutora del aula de enlace) explica a los chicos que los adultos, los profesores, los padres, pueden dar órdenes a los menores (...). Dice que dar órdenes no implica violencia, y explica que en España los profesores, cuando se enfadan con el alumno, pueden reñir pero no pegar, y pregunta a los alumnos/as si en sus países pegaban los profesores. Yusú dice que en China sí, que pegaban con una regla en las manos. Juliana pregunta de nuevo, dirigiéndose al sector de los tres chicos/as rumanos, si en Rumanía pegan, Tanía dice que no. Luego pregunta a Roney si en Brasil pegan, y éste dice que no con la cabeza. Entonces Juliana añade que en Marruecos los profesores sí pegan, pero que eso está mal. Registro del 26-11-10. En el aula de enlace del Centro Público.*

El tema de *allí los profes pegan*, como se aprecia en el anterior *verbatim*, es tratado incluso con los propios/as alumnos/as en el desarrollo de las clases del aula de enlace; siendo común, por otra parte, que se asocie sobre todo al alumnado de origen chino. Una de las profesoras del aula de enlace del Centro Concertado, María, lo expresa en varios *verbatim* expuestos en apartados precedentes, y lo hace de nuevo en el siguiente:

**Extracto 211:** *Fong (alumno chino) juega al ordenador, María se enfada y le dice que deje de jugar y trabaje. Se dirige a mí la profesora y me dice: "En su país son muy estrictos en el colegio pero como aquí los profes no pegan, pues, ellos pasan". Registro del 12-4-12. En el aula de enlace Centro Concertado.*

Esta profesora, de hecho, sacó el tema de *allí los profes pegan* en numerosas ocasiones mientras realizábamos observación en el aula de enlace donde desarrolla su labor docente, como puede verse a través de este otro *verbatim*:

**Extracto 212:** *María (tutora del aula de enlace) me comenta que Jian está siempre distraído, pero que su madre dice que en China no era así, que era buen estudiante. Y añade: "Claro, como en su país pegan y aquí no, aquí nos ve sonreír y lo pasa muy bien, pues, pasa y no estudian". Registro del 8-3-12. En el aula de enlace del Centro Concertado.*



Pero María no es la única que sustenta esta imagen de las escuelas en China. La pudimos encontrar en otros profesionales de la educación, entre ellos, en la otra profesora del aula de enlace del Centro Concertado:

**Extracto 213:** *Nerea (profesora de aula de enlace y desdoble) me dice “Esto es un paraíso para ellos, ser libres, no como en los coles de sus países”. María añade: “China está acostumbrada a que en su país son severos, aquí no”. Registro del .2-3-12 En el aula de enlace del Centro Concertado.*

En estas citas etnográficas aparece, además, la idea etnocéntrica –ya comentada- de que los centros escolares españoles son mejores que los de los países de origen de los alumnos inmigrantes. Es más, cabría pensar que la primera es invocada sólo en la medida en que sirve de fondo de contraste de esta otra, es decir, para remarcar las virtudes de la educación que estos chicos reciben en España.

### 3.2. EXPECTATIVAS ACADÉMICAS EN FUNCIÓN DEL ORIGEN

En algunos trabajos de investigación, como el de **Cucalón** (2007) y el de **Franzé** (2002), se sostiene que las expectativas académicas y representaciones culturales que los/as profesionales de la educación tienen sobre sus alumnos/as (que –como se ha dicho- se establecen diferencialmente según “su origen”) son proyectadas en los propios alumnos/as. Otros estudios, como el de **Mata Benito y Ballesteros Velázquez** (2011: 982), muestran que los docentes no valoran la experiencia escolar previa de los alumnos/as inmigrantes y que, además, éstos/as tienen bajas expectativas con respecto a sí mismos debido a que incorporan las que sus profesores/as tienen con relación a sus logros y potencialidades. En el capítulo anterior ya analizamos las expectativas académicas de los alumnos/as inmigrantes; en este otro –guiados por planteamientos como los recién expuestos- nos centraremos en conocer cuáles son las que les proyectan sus profesores/as.

Como hemos tratado a lo largo de este estudio, los profesionales de la educación construyen perfiles de alumnos/as sobre la base de la procedencia de éstos/as, considerando que los de origen inmigrante llegan a la escuela española con desventaja educativa y/o con bajo nivel académico, siendo éste el motivo con el que suelen argumentar tanto sus expectativas académicas con respecto a aquéllos como sus puntos de vista acerca de si promocionarlos o no, es decir, sobre si invitarles a pasar de curso, a repetirlo o derivarlos hacia itinerarios que se desvían del recorrido normalizado de la ESO. En los apartados que siguen, vamos a analizar también cuáles son los itinerarios que se les propone, a quiénes concretamente se les propone y de qué depende el que se les proponga.



### 3.2.1. Cada país con su perfil

Las imágenes estereotipadas que hemos visto que los profesores manejan sobre los alumnos/as inmigrantes y sus familias se traducen en expectativas educativas diferenciadas en función de los países de origen de estos últimos. Un ejemplo de ello puede verse en el siguiente *verbatim*:

**Extracto 214:** *Hay mucha variedad. Normalmente depende de cada nacionalidad, pero (el nivel educativo) bastante bajo en general. Vienen muy poco preparados. Lo que más hemos tenido son sudamericanos, de Ecuador, Colombia, República Dominicana, (y) vienen con niveles muy-muy bajos. Algunos han conseguido graduarse, pero son los menos. Luego en el aula de enlace, en cuanto a idiomas, pues, eso lo sabe mejor María y Nerea (las profesoras del aula de enlace). En general, en lengua castellana vienen muy mal, lógicamente porque no saben nada. En cuestión de Matemáticas, los chinos son bastante buenos, pero porque son muy buenos ellos, ya de por sí están habituados a trabajar muchísimo. Y otros, pues, vienen peor. Eso depende ya de cada alumno cómo sea, pero a nivel... Habla de esto mejor con María, porque cuando yo los veo es cuando ya saben castellano, o sea, los puedo ver pero no tengo ni idea de cómo hacerlo (se refiere a tener sesiones de orientación o evaluación psicopedagógica con el alumnado inmigrante recién llegado que aún no sabe español). Entrevista con la orientadora del Centro Concertado, curso 2011-2012.*

Los países a los que hace mención la orientadora del Centro Público a la hora de hablar del *bajo nivel* que traen los alumnos/as inmigrantes (Ecuador, Colombia y República Dominicana) son los mismos que aparecen en los discursos de otros/as profesionales de la educación analizados en apartados anteriores, por lo que parece que hay un cierto consenso en lo que se refiere a los estereotipos que afectan a los chicos/as con esas procedencias. En el siguiente *verbatim*, se puede apreciar de qué modo estos estereotipos sirven de fundamento a las expectativas académicas que, en función de cada una de *las nacionalidades*, una de las profesoras del aula de enlace del Centro Concertado alberga sobre sus alumnos/as:

**Extracto 215:** *María (tutora del aula de enlace) me dice: "Este chico hace tan sólo tres semanas que se ha incorporado a la clase, sin saber nada de castellano, pero es que los chicos rumanos son esponjitas, y ya se defiende perfectamente". Me comenta también que los rumanos y el chico brasileño podrán dejar el aula de enlace para marzo e incorporarse por completo a sus grupos de referencia, aunque lo van haciendo paulatinamente. Registro del 26.11.10. Con la profesora-tutora en el aula de enlace del Centro Público.*

En el que se expone a continuación se hace una comparación explícita entre los alumnos/as provenientes de China y los procedentes de Rumanía, a través de la cual puede verse cómo se relacionan las imágenes que se manejan sobre cada uno de estos colectivos con las expectativas que se proyectan sobre ellos:

**Extracto 216:** *China necesita los nueve meses (en el aula de enlace), a China se les queda cortos incluso (los nueve meses). Rumania. En su país (los alumnos) tienen ya las estrategias, quiero decir que no tienen desfase curricular en mates; son alumnos que ya están alfabetizados en su lengua, tienen lectura comprensiva en su*

*lengua, que saben hacer un resumen o un texto elaborado y complejo en su lengua. Hemos tenido aquí rumanos que en un mes ya estaban en su curso. Para un rumano es que es facilísimo. Y un alumno de habla portuguesa, brasileño, que no tiene desfase curricular, en un mes lo tienes en su curso. Depende de cómo te venga el alumno, lo puedes incorporar o no.* **Entrevista con la profesora-tutora del aula de enlace del Centro Concertado, curso 2011-2012.**

En este otro *verbatim*, la tutora de aula de enlace del Centro Público hace referencia a las bajas expectativas que la orientadora del mismo tiene con relación al alumnado chino:

**Extracto 217:** *Juliana (tutora del aula de enlace) me pide que le diga a la orientadora lo bien que hablan las alumnas chinas, porque, según ella, la orientadora está diciendo siempre que las chinas no aprenden nada.*

**Registro 27-5-11. En el aula de enlace del Centro Público con la tutora.**

En concordancia con los estereotipos que manejan sobre ellos, las expectativas académicas de los profesionales de la educación con respecto a los alumnos/as chinos/as son más bajas que con respecto a los alumnos/as de otras procedencias. Estas bajas expectativas les llevan a tomar decisiones sobre su promoción escolar como las analizadas en el capítulo 4, es decir, tales como no darles vía libre para que se incorporen a tiempo completo a sus aulas de referencia o como proponer que al año siguiente repitan curso. Veámoslo de nuevo:

**Extracto 218:** *Le pregunto a María (tutora del aula de enlace) por los alumnos/as chinos/as del curso pasado en el aula de enlace, si éstos ya van a su aula de referencia. Ésta me dice que sólo a Educación Física y me añade: “¿Para qué? Porque cuando van al aula de referencia, los chinos se juntan con otros chinos y solo hablan chino, y qué mejor que estén en el aula de enlace, que por lo menos aprenden español.* **Registro del 4-2-13. En el aula de enlace del Centro Concertado con la tutora.**

Por otro lado, algunos/as profesores despliegan un trato compasivo (en la línea del discurso analizado en el apartado 3.1.2.) con ciertos alumnos/as dependiendo también de su procedencia. En el siguiente *verbatim*, una profesora afirma que el alumnado rumano es diferente al alumnado chino y, por ello, debería ser atendido de forma diferente, declarando que este último ya tiene bastante trabajo con aprender español como para ir al aula de referencia a pasarlo mal.

**Extracto 219:** *El trato no puede ser igual, no es la misma facilidad para una persona de Rumania que para una persona de China. Eso ellos no lo entienden. ¿Hay que ir obligatorio? (se refiere al aula de referencia)? Con ellos hay otra flexibilidad porque para estar y pasarlo mal, no entender nada, es algo cultural, cultural y de todo... Que para estar pasándolo mal, no van a estar en la clase. De lo que se trata es que aprendan español.* **Entrevista con una de las profesoras de aula de enlace del Centro Público, curso 2010-2011.**

En suma, los *verbatim* presentados en este apartado son ejemplos de las expectativas académicas que desarrolla el profesorado sobre la base de la procedencia del alumnado, evidenciando de nuevo que los profesores/as albergan más expectativas de éxito escolar cuando se trata, por ejemplo, de alumnos/as procedentes de países como Rumanía y Brasil

que cuando se trata de alumnos/as originarios de China. Ello, como se ha visto, en congruencia con los estereotipos que manejan sobre las características de estos chicos/as y, particularmente, de la formación que han recibido en sus lugares de origen.

### 3.2.2. Inmigración igual a desventaja educativa

En términos generales, se asocia el hecho de ser inmigrante con desventaja educativa en diferentes grados, que a su vez se hace depender del país de procedencia. Esta misma constatación se hace en otros trabajos (**Jociles, Franzé y Poveda, 2012a:69-70; Poveda, Jociles y Franzé, 2009: 11-12; Franzé 2008:122-129; Martín Rojo, 2008a, 2008b; Ortiz Cobo, 2007:3**), en los cuales se considera, desde una perspectiva antropológica y sociolingüística, que los profesionales de la educación tienden a recurrir a imágenes carenciales a la hora de hablar del rendimiento académico de sus alumnos/as inmigrantes, como la que apunta a que el sistema educativo de sus países de origen son deficitarios o de *menor nivel* que el del país receptor. En otros estudios (**García Parejo, Pérez Milans y Patiño, 2008; Franzé, 2002**) se sostiene, además, que el profesorado no valora suficientemente –como se ha indicado– los conocimientos que estos alumnos/as traen consigo.

En el siguiente *verbatim*, referido al aula de integración, la profesora nos comenta que a ésta van chicos/as con necesidades educativas especiales y justifica que vayan a ella por el hecho de pertenecer a minorías étnicas (porque dos de ellos son inmigrantes y el otro es gitano), tener problemas de integración, desfase curricular y desatención en casa:

**Extracto 220:** *La profesora del aula de integración me cuenta que en ella lleva sólo casos de necesidades educativas especiales a nivel psíquico y social. En el caso de Silvio y Adriano, porque son inmigrantes (latinoamericanos) y, en el caso de Raimundo, porque es gitano. Y que son tres niños que tienen problemas de integración, problemas en casa de falta de atención por parte sus padres, aparte del desfase curricular que tienen. Registro del 11-3-11. En el aula de integración del Centro Público con la profesora.*

De las palabras de la anterior profesora, podría fácilmente inferirse que ser inmigrante lleva consigo de manera inexorable todo lo demás, es decir, problemas de integración, desfase curricular y desventaja social; ello además de la necesidad de aprender español, en el caso de los no hispanohablantes. En todo caso, las expectativas académicas que los profesionales de la educación proyectan sobre sus alumnos/as varían según se trate, en primer lugar, de alumnos/as inmigrantes o autóctonos/as; lo cual se pone de manifiesto, de forma meridianamente clara, cuando se repara en los itinerarios académico-laborales hacia los cuales la orientadora del Centro Público orienta a unos/as y a otros/as. Para empezar, cuando entran al centro escolar, ya se inicia esa orientación, puesto que ya hemos visto que sólo los

inmigrantes están en el grupo-aula de enlace, lo cual –por otra parte- se puede entender, pero no tanto que también sea mayoritaria su presencia en los grupos-aulas de integración o de compensatoria. Dado este punto de partida, cuando esta orientadora acudía a realizar su trabajo a los diferentes grupos-aulas, la orientación académico-laboral no podía ser más distinta: mientras que, en los grupos-aula donde la mayoría del alumnado era inmigrante, esa orientación se centraba en dar a conocer itinerarios de *módulos* (ciclos formativos) y PCPI, en los grupos-aula donde la mayoría estaba constituida por alumnado autóctono, se dirigía a dar información sobre los itinerarios de bachillerato y universitarios. No nos cabe duda de que estas diferentes orientaciones se apoyan en los estereotipos que maneja sobre el alumnado inmigrante, su pasado escolar y el rendimiento académico que cabe esperar de ellos; todo ello sustentando en una teoría del déficit cuyos indicios más claros aparecen cuando habla de que dicho alumnado tiene mayoritariamente *desfase curricular* o cuando trata como equivalentes pertenecer a una *minoría étnica* y tener *desventaja sociocultural* a la hora de derivar a los alumnos/as hacia compensatoria (algo, por cierto, no distinto a lo que establece la misma normativa de la Comunidad de Madrid) .

**Extracto 221:** *Claro, es que pueden tenerlo o no tenerlo. La mayoría suelen tener desfase, pero para eso se le hace una evaluación inicial y, en función de ello, se les escolariza uno o dos cursos por debajo. No es necesario que vayan a compensatoria, pero si hay minoría étnica o desventaja sociocultural, entonces, sí se les mete en compensatoria, pero en principio no, en principio vienen, se hace la evaluación inicial y se les incluye a su nivel curricular, más adecuado o menos cercano. Posteriormente cuando ya se va viendo si el desfase es mayor, si es peor o tal -porque antes de meter en compensatoria, hay que agotar otras posibilidades, una permanencia de un año más, un año académico- y cuando se van agotando posibilidades, se van viendo otras unidades de atención a la diversidad. A mayor dificultad mayores medidas. Entrevista con la Orientadora del Centro Concertado, curso 2011-2012.*

¿Por qué se considera que una minoría étnica debe estar en el grupo-aula de compensatoria? La orientadora dice que se hacen pruebas iniciales, pero éstas –por lo que también declaran- llevan a situar a estos alumnos/as un curso o dos por debajo del que les correspondería por su edad, no en compensatoria. Lo que parece clave a este respecto es esa observación que asegura que se lleva a cabo (es de suponer que por parte de los profesores/as de los grupos-aulas donde estén ubicados) de la evolución de dichos/as alumnos/as durante el primer año de permanencia en el centro. Pero ¿a través de qué prisma se les observa?, ¿y qué incidencia tiene el grupo-aula al que se les adscribe en lo que cabe que se observe con relación a su rendimiento académico y a su conducta en clase? Pensamos que en el capítulo anterior (en donde se han analizado algunos ejemplos de interacción profesor-alumno en las aulas de enlace y cómo la interpreta el profesorado, así como lo que éste entiende por poder seguir las clases) y en los apartados anteriores de este mismo capítulo (donde se han abordado las

imágenes estereotipadas que conforman la mirada desde la que “observa” a estos chicos/as) se encuentran algunas posibles respuestas a estas preguntas.

Vayamos de nuevo a lo que los profesionales de la educación nos dicen que son los criterios para asignar a un alumno/a al programa de compensatoria. La PTSC del Centro Público, para empezar por ella, responde lo siguiente al preguntarle a qué alumnos/as va dirigido este programa:

**Extracto 222:** *Normalmente, en compensatoria, el requisito para entrar es que tenga desventajas sociales y que tenga desfase curricular. La desventaja social la valoro yo.* **Entrevistas con la PTSC del Centro Público, curso 2010-2011.**

Si se tiene en cuenta que el alumnado inmigrante es mayoritario en este programa, es casi obligado concluir (a tenor de ideas como las expresadas en el anterior *verbatim*, que ya habíamos encontrado también en otros expuestos más atrás) que no sólo se considera que tiene desventaja académica y desfase curricular (de lo cual, como se ha repetido, se suele responsabilizar principalmente al sistema educativo de sus países de origen), sino que además tiene desventajas sociales.

### 3.2.3. Las notas y sus fantasmas

En este apartado, seguiremos con el tema de la desventaja educativa que se atribuye a los alumnos/as inmigrantes, esta vez centrando el análisis en lo que se dice acerca de las notas, de las calificaciones que han obtenido *allí* y las que obtienen (o cabe que obtengan) *aquí*, así como en la comparación que realiza el profesorado entre unas otras. Según nos cuentan tanto los profesores/as como los alumnos/as, las notas de *aquí* son más bajas en comparación con las que conseguían en los países de procedencia. Ya hemos visto que los alumnos/as declaran que ello se debe a que *allí es más fácil y aquí más difícil*, sin que –como se dijo– lográramos que fueran más allá de esta escueta explicación. Veamos ahora cómo lo plantean los profesores/as. Comenzamos esta vez con la profesora del grupo de *desdoble* del Centro Concertado, quien habla de las bajas notas de su grupo-aula, en el cual todos/as los alumnos/as, salvo una, son inmigrantes:

**Extracto 223:** *Conviene que sepas que Mario y Lola (alumnos latinoamericanos) son los únicos que han obtenido un aprobado en este trimestre, pero la nota en este momento es lo que menos importa. Mariya y Jairo (exalumnos/as del aula de enlace, procedentes respectivamente de Ucrania y Polonia) han llegado al cuatro, que no está nada mal.* **Correo electrónico de la profesora de Lengua del grupo de *desdoble* del Centro Concertado, en el que habla de la evaluación del tercer trimestre (21-2-12).**

La profesora habla de dos alumnos latinoamericanos que han aprobado, entre los seis que se compone el grupo, así como de los suspensos de dos alumnos/as no hispanohablantes

originarios de Ucrania y Polonia. Resulta, por otro lado, curioso que afirme que las notas es lo que *en ese momento menos importa*, dado que se está hablando de las obtenidas en el tercer trimestre, es decir, a punto de terminar el curso. Podría pensarse que esta falta de importancia que les concede puede estar enraizada en las bajas expectativas que alberga con respecto a su rendimiento académico, pero en este caso no nos atrevemos a darlo por sentado, habida cuenta que puede haber otras muchas explicaciones que apuntaran a otras cosas (como, por ejemplo, que haya optado por una *moratoria evaluativa* hasta que los chicos/as consigan otros objetivos: mejorar su competencia en castellano, integrarse en el centro, etc.). La prudencia interpretativa se nos impone más si cabe en la medida en que, al menos en esta ocasión, esta profesora no compara las calificaciones obtenidas *aquí y allí* por sus alumnos/as, por lo que tampoco nos da claves para saber a qué las atribuye.

En cuanto al siguiente *verbatim*, una profesora del aula de enlace del Centro Concertado diferencia entre sus alumnos/as por el nivel académico con el que, según dice, han llegado a España, que hace depender de sus países de procedencia. En lo que se refiere a las calificaciones obtenidas en éstos, resulta significativo que el bajo nivel académico que afirma que tienen los alumnos/as ecuatorianos la lleve, casi al final del *verbatim*, a sospechar que los certificados de notas que *traen* son falsificados:

**Extracto 224:** *Tú ya has visto la evolución de Jarek (alumno de aula de enlace polaco) y Lesia (alumna de aula de enlace ucraniana) por decirte dos alumnos que han entrado en el mes de octubre. Sí que es verdad que nuestro alumno polaco de este año hablaba ya algo de español, pero en el caso de esta alumna ucraniana no, ¡y espectacular!, pero porque viene de un sistema educativo yo creo que muy exigente, muy bien, fantástico. ¿Problemas? Pues, entra a lo mejor alguien en enero, como es el caso, viene de Ecuador ¡y tremendo, tremendo! Con diferencia los alumnos que vienen de Ecuador vienen con nivel muy bajo, muy bajo de estudios, de competencia lingüística, de competencia lectora, de todas aquellas competencias... que te puedas manejar, y que tu manejas también y que has visto en el aula de enlace. ¡Tremendo! Pues, a veces nos queda la duda porque, claro, a veces, vienen con ciertos certificados, o no ciertos, porque son ambiguos, pero con eso se juega también, lógicamente. Entrevista con una de las profesoras del aula de enlace del Centro Concertado, curso 2011-2012.*

Tanto esta profesora recién citada como la tutora del aula de enlace del mismo centro nos hablaron, no sólo en ésta sino en más de una ocasión, de *certificados no ciertos y ambiguos* para expresar sus dudas acerca de que los expedientes académicos de algunos/as alumnos, particularmente los de origen latinoamericano, fueran reales y pudieran, por tanto, fiarse de ellos. En suma, que cuando las calificaciones obtenidas por estos chicos/as latinoamericanos eran altas, son atribuidas por el profesorado o bien a que *el nivel es más bajo* en los centros escolares de sus países de origen o bien a que los certificados que acreditan esas calificaciones son en realidad falsos, no reflejando por consiguiente las competencias que

realmente tienen: bajas o inexistentes, desde su punto de vista. En otros casos, en ausencia de certificados, lo que se pone en duda es que sean ciertas las altas calificaciones que los mismos/as alumnos/as y/o sus padres afirman que obtenían en sus países de origen. En el siguiente *verbatim*, puede verse un ejemplo de ello, que esta vez, al menos, no afecta al alumnado latinoamericano:

**Extracto 225:** *María (tutora de aula de enlace) me dice que la madre de Emma (alumna rumana) dice que en su país sacaba todo sobresaliente, y ella piensa que eso no puede ser verdad porque trae un nivel muy bajito, sobre todo en matemáticas. Registro del 12-4-12. En la sala de profesores del Centro Concertado con la tutora del aula de enlace.*

Es decir, la falta de coincidencia entre las calificaciones que se dice que han obtenido en sus países de origen y el nivel de competencias que el profesorado valora que tienen estos alumnos/as le lleva, por lo general, a dudar de la verdad de las calificaciones o, como se ha dicho, a pensar que en los países de origen hay un bajo nivel de exigencia escolar, no barajando otras posibilidades que pudiera dar sentido a la no concordancia entre una cosa y la otra; al menos nosotros no hemos encontrado que las tomen en consideración en sus discursos, ya sean producidos en situación de entrevista o en las situaciones de interacción que hemos observado. A conclusiones parecidas llegan **Jociles, Franzé y Poveda (2012a:69)** en su estudio sobre el alumnado inmigrante de origen latinoamericano del centro de secundaria del que se ocupan.

### **3.2.4. Itinerarios alternativos para el alumnado inmigrante**

Los discursos docentes son, con todo, diversos. Por un lado, las expectativas educativas hacia el alumnado inmigrante tienden a ser, en general, negativas, por cuanto el profesorado suele pensar –como acabamos de ver– que tiene un nivel académico bajo. Ahora bien, cuando se pregunta a algunos/as profesionales de la educación cómo ven la promoción de los alumnos/as inmigrantes de ESO a bachillerato o a estudios de Formación Profesional, pueden expresar también a veces unas expectativas positivas; que son menos frecuentes cuando hacen referencia a alumnos/as de determinadas procedencias, como el chino o latinoamericano (o, en particular, ecuatoriano). Todo ello influye, como estamos viendo ahora en estos apartados, en la toma de decisiones de este profesorado en cuanto a la promoción escolar de sus alumnos/as de origen inmigrante: en recomendar o no que pasen de curso, en los itinerarios -normalizados o no- hacia los cuales que los orientan, etc. Vamos a ver a continuación cuáles son -por lo que se desprende de las expectativas de los profesionales de la educación- los alumnos/as que tienen más y cuáles son los que tienen menos probabilidades de ser orientados hacia un tipo de itinerario u otro. Hay algunos/as de estos profesionales que afirman albergar la esperanza de que todos/as los alumnos/as inmigrantes



de su centro puedan sacar el máximo rendimiento posible, e incluso de que lleguen a titularse y posteriormente ir a la universidad. Así lo expresa la orientadora del Centro Público:

**Extracto 226:** *Mi empeño es que cualquier alumno de aquí saque el mayor rendimiento posible y si titulan, mejor y si van a la universidad, mejor y si van a hacer una formación profesional porque les gusta, mejor, es decir, que adquieran una formación que se puedan valer aquí y en sus países. Yo creo que la formación es una necesidad básica de esta sociedad. Entrevista con la orientadora del Centro Público, curso 2010-2011.*

En el siguiente *verbatim*, sin embargo, ya restringe esa esperanza a los alumnos/as que, como la chica coreana de que habla, tienen *unas características muy determinadas* y –para seguir utilizando sus palabras– *con un nivel de exigencia que ellos mismos tienen muy claro que quieren llegar a bachillerato*:

**Extracto 227:** *Nosotros hemos tenido muchos alumnos. La que te presentaron (alumna coreana de bachillerato y ex-alumna del aula de enlace) es una alumna con unas características determinadas y con un nivel de exigencia..., que tiene muy claro que quiere hacer bachillerato. Pero claro que sí, si un niño puede adquirir bien el español y tiene conocimientos, sí que llegan a bachillerato. Hemos tenido... ahora tenemos alumnos en la Universidad que han pasado, que han venido sin saber nada de español y ya están matriculados en la Universidad. Entrevista con la Orientadora del Centro Público, curso 2010-2011.*

No es baladí que, en el anterior *verbatim*, las posibilidades de promoción a bachillerato se vean reflejadas en una alumna coreana, pues ya hemos visto que los estereotipos que se manejan sobre este alumnado son muy positivos, al contrario de lo que sucede en otros casos. Pero dejemos, al menos por el momento, este tema para pasar a considerar cuáles son los alumnos/as que llegan hasta bachillerato. Es lo que se expone en el siguiente *verbatim*, en el que una profesora del aula de diversificación asegura que hay alumnos/as inmigrantes en este nivel educativo, incluidos algunos que habían estado con ella antes en el grupo-aula de diversificación, pero al mismo tiempo construye un discurso que contiene la idea de que estos chicos/as llegan a él tras un camino duro y marcado por constantes fracasos:

**Extracto 228:** *Yo he tenido muchos que están en bachillerato. Les cuesta más, por supuesto que les cuesta más, pero están en bachillerato, por lo menos han encontrado una cosa. Que no tenían la ilusión por el estudio y el aprendizaje, (y) el saber que pueden llegar, aunque sea con más esfuerzo... Esa ilusión no la tenían porque iban acumulando suspenso tras suspenso, por lo tanto, decepción tras decepción y desilusión tras desilusión. Entrevista con la profesora de aula de diversificación (del módulo científico-técnico) del Centro Público, curso 2010-2011.*

Según los datos que nos facilitaron en el Centro Público<sup>44</sup>, el porcentaje de alumnado inmigrante en bachillerato es de un 30%, frente a un 60% en la etapa de ESO. La orientadora nos comentó que la presencia de este alumnado en dicha etapa educativa ha ido creciendo en

---

<sup>44</sup> El Centro Público ofertaba también la etapa de Bachillerato junto con la etapa de ESO. El Centro Concertado ofertaba las etapas de Educación Infantil, Educación primaria y Educación Secundaria Obligatoria, es decir, que no tenía etapa de Bachillerato, como ya se ha indicado en otra nota a pie de página.



los últimos años, pero que no creía que ello fuera debido a que tuviera ahora más interés por estudiar, sino que constituía más bien una adaptación a los tiempos de incertidumbre laboral que se viven hoy en día en España como consecuencia de la crisis económica. También expresó que antes no existía apenas representación de alumnado inmigrante en bachillerato pues, desde su punto de vista, traía de sus países de origen la costumbre de ponerse a trabajar, no de realizar estudios superiores. En cambio, la orientadora del Centro Concertado encuentra la explicación de la poca presencia de alumnado inmigrante en bachillerato en los itinerarios formativos intrincados que tienen que seguir en la ESO, unos itinerarios que les dificultan incluso graduarse en secundaria; ofrece, por tanto, una explicación muy cercana a la que nosotros pensamos que puede dar cuenta de este tipo de situaciones:

**Extracto 229:** *En 4º promocionan casi todos, prácticamente todos. Algún año repite un alumno a lo mejor, pues tenemos muy pocos en 4º. Son 19. Como se toma medidas anteriormente, algunos repiten 3º, (hay) alumnos que en 3º van a PCPI, alumnos que se van a diversificación curricular, los que abandonan, los que cambian (de centro)... Los que van llegando a 4º son gente que tiene una preparación y suelen acabar. Puede haber uno que repita curso y no titule o que vaya a PCPI, por incorporación tardía la mayoría de las veces al sistema educativo español, porque se incorporan tarde, con 16 años o con 17, y los tienes que meter en 3º como poco. Pues, ya tiene que pasar a 4º por imperativo legal.* **Entrevista con la orientadora del Centro Concertado, curso 2011-2012.**

Es decir, si los alumnos/as inmigrantes que se incorporan al centro escolar (tardíamente, la mayoría de las veces, según dice esta otra orientadora) no abandonan los estudios o se van a otro centro, lo más probable es que tengan que repetir 3º, irse a un PCPI o pasar al aula de diversificación. Por tanto, ella misma reconoce que no son muchos los que llegan a 4º de ESO y, de este modo, aun menos a bachillerato. La orientadora del Centro Público también nos decía que los alumnos/as inmigrantes no suelen llegar a 3º y 4ª de ESO, pero en su discurso no hay un reconocimiento de que las medidas que se les aplican pudieran tener alguna responsabilidad en ello (la responsabilidad recae, desde su punto de vista –expuesto más atrás-, en ellos mismos/as, que no tienen un interés genuino en los estudios, y en las costumbres de sus países de origen, que los llevan a preferir trabajar a seguir estudiando):

**Extracto 230:** *La orientadora me comenta que en 3º y 4º hay pocos alumnos inmigrantes porque normalmente se les propone antes hacer un PCPI. Y añade que un ejemplo son los alumnos latinos, pues algunos son muy vagos y se les suele proponer para un PCPI.* **Registro del 1-3-12. En el Departamento de Orientación con la orientadora del Centro Público.**

La orientadora del Centro Concertado, en el transcurso de una observación en el aula de desdoble, nos hizo partícipes de una “información delicada”, que luego no se atrevió a darnos durante la entrevista, referida a por qué este alumnado inmigrante no llega a bachillerato. Según ella, esto sucede porque en los centros escolares no se quiere que llegue hasta esta

etapa educativa, puesto que se considera que su presencia en ella podría deteriorar el prestigio y el imagen exterior de los mismos, dado que se piensa que contribuiría a bajar la media de aprobados en selectividad. Es decir, la imagen estereotipada que maneja el profesorado sobre el bajo rendimiento académico de estos chicos/as de origen inmigrante podría estar orientando incluso prácticas de gestión escolar poco ortodoxas, en este caso, en aras a mantener la imagen exterior de un determinado centro escolar; una hipótesis más que probable si atendemos a lo que a este respecto sostiene, por ejemplo, **Peláez (2012)** en su análisis de los procesos de segregación étnica que tienen lugar en la red de centros de secundaria del municipio de Madrid. Pero veamos cómo lo expresa la propia orientadora del Centro Concertado, en un *verbatim* que, por otra parte, no tiene desperdicio, puesto que además de la referida “información delicada”, en él vierte casi todos los tópicos sobre los alumnos/as inmigrantes de diferentes procedencias que hemos tenido la ocasión de analizar en los apartados anteriores de este capítulo, haciendo a la par declaraciones que dejan entrever que su trabajo de orientación con ellos está bastante mediado por esos tópicos (y por el que hace referencia a qué es ser alumno/a inmigrante, en general).

**Extracto 231:** *La orientadora me dice que los alumnos inmigrantes no van a bachillerato, ni siquiera llegan a titular, aunque siempre hay excepciones, pero que normalmente depende mucho del país. Y me pone el ejemplo de Mariya (alumna ucraniana del aula de enlace) y Jairo (alumno polaco del aula de enlace), pues ambos están ya incorporados a su aula de referencia totalmente. La orientadora me dice sobre ellos que son muy buenos estudiantes y que se nota que vienen de sistemas educativos más fuertes, a diferencia de los alumnos latinos, que proceden de sistemas educativos menos exigentes. Así mismo, me comenta que los padres siempre vienen con la misma “cantinela”: que su hijo es muy listo y sacaba más nota en su país, pero aquí suspende o está en el límite. Y que ella no tiene constancia de los sistemas educativos latinos, pero que se imagina que tienen que ser bastante desastre. A continuación añade que la mayoría de los latinos son “muy perros”, muy pocos trabajadores, aunque siempre haya excepciones. Comenta que los latinos sí suelen titular, aunque con dificultades, pero no llegan a bachillerato. Sobre los alumnos de aula de enlace me comenta que tampoco, que en este caso la mayoría ni titulan, y me pone el ejemplo de los chinos que, al tener sus familias sus propios negocios, sólo les interesa aprender español y luego ponerse a trabajar. Sigue comentándome que otra razón por la que no llega el alumnado inmigrante a bachiller, y me matiza “aunque esté mal decirlo”, es que no pueden dejarlos pasar porque al ser el centro privado-concertado tienen que guardar un prestigio de cara a fuera, porque si no es así, luego les dicen que si tienen un porcentaje de aprobados muy bajos en selectividad los alumnos que vienen de este centro, y eso es lo que les vende. Por ese motivo no pueden dejar pasar a bachillerato a cualquier alumno. También me comenta que a estos chicos que no titulan se le aconseja un PCPI, que es una forma de alargar su preparación. Me cuenta que ella les hace un test de preferencias académicas para orientarlos, y que en éste muchas veces los alumnos inmigrantes ponen que quieren ser médicos a pesar de sus bajas notas, y que intenta quitárselo de la cabeza porque no tienen aspiraciones realistas. Registro 1-3-12: En el Departamento de Orientación con la Orientadora del Centro Concertado.*

Volviendo al tema central de este apartado, son muchos los registros de campo en los que cabe apreciar que los profesionales de la educación de los dos centros estudiados orientan, o derivan directamente, a alumnos/as inmigrantes a itinerarios académicos que los alejan cada vez más de la posibilidad de terminar la ESO, como ocurre con los ya nombrados PCPI. El siguiente es uno de esos registros:

**Extracto 232:** *Nerea (profesora del aula de enlace y del aula de desdoble) me dice que han propuesto para un PCPI a dos chicos latinoamericanos de su grupo de desdoble. Ella me comenta que tienen 16 años y que aún pueden repetir un año más, pero que ¿para qué?, que ella piensa que es mejor que hagan un PCPI. Registro del 22-3-12. En el aula de desdoble de Lengua con la profesora del Centro Concertado.*

En el anterior *verbatim* cabe destacar, por un lado, la baja expectativa de la profesora con respecto al rendimiento académico de los dos alumnos latinoamericanos que menciona; por otro lado, que en lugar de aprovechar la posibilidad que ofrece la legislación educativa de que éstos permanezcan un año más en la ESO, decida derivarlos hacia un PCPI pensado que lo otro no les va a servir para nada (recordemos ese *¿para qué?* que antepone a su consideración de que dicha derivación es lo mejor –eso sí, sin especificar si para ellos, para ella o para el centro-); y, por último, que la desviación del itinerario formativo normalizado que supone esta derivación hacia un PCPI no es la primera que experimentan estos chicos, pues no puede pasarse por alto que son alumnos de un aula de desdoble, en donde reciben, separados de los compañeros/as de su grupo de referencia, educación compensatoria en las áreas de lengua y matemáticas. Estas desviaciones de los itinerarios formativos normalizados (u ordinarios) son percibidas como negativas tan sólo por una minoría de los profesionales de la educación. Ya se ha visto que la anterior profesora piensa que, en el caso de los dos alumnos latinoamericanos de los que habla, *es mejor que hagan un PCPI*; una valoración que también nos la expresa con relación a otros alumnos/as:

**Extracto 233:** *Nerea (profesora del aula de enlace y del aula de desdoble) me comenta que Héctor (alumno ecuatoriano) el año que viene va a hacer un PCPI, y que están todos muy contentos por esta decisión porque ya últimamente no le interesaba lo que se daba en clase, pero que lo malo es que ya ha tirado la toalla este curso y no hace nada. Registro del 26-4-12. En el aula de desdoble de Lengua con la profesora del Centro Concertado.*

Llama la atención que esta profesora se sorprenda de que el alumno ecuatoriano al que ahora se refiere *tire la toalla* una vez se ha tomado la decisión de que haga un PCPI, esto es, que pierda el *interés por lo que se da en clase y no haga nada*, sin que entre a considerar que, tomada ya esa decisión, lo que pudiera aprender en ella no le va a permitir graduarse en ESO, es decir, no le va a servir para nada (*¿para qué?*, podría exclamar también él); y llama aun más la atención si se repara en que, al menos en el caso de los dos alumnos latinoamericanos

anteriormente mencionados, es ella misma *la que tira la toalla*, al pensar que no les serviría para nada seguir un año más en la ESO.

Otros alumnos/as a los que se les suele proponer hacer un PCPI son los del aula de integración, que –como ya se ha dicho– sólo existe en el Centro Público. Lo pudimos comprobar durante la observación realizada en una sesión sobre salidas académicas que organizó la orientadora y que iba dirigida al alumnado de ese grupo-aula, que –como también se ha dicho– está compuesto mayoritariamente por latinoamericanos. Pues, bien, la sesión, que formaba parte de las actividades de orientación educativa desarrolladas por esta profesional, estuvo centrada en las alternativas de formación que estos chicos/as tenían al margen de las ordinarias, es decir, al margen de la ESO. El trabajo de orientación llevado a cabo por el departamento del mismo nombre se va a tratar en el apartado 4.2., por ello aquí sólo lo abordamos en la medida en que nos provee de algunos ejemplos, como el recién reseñado, de derivación de los chicos/as hacia itinerarios no normalizados. El siguiente es otro de esos ejemplos, si bien en él la orientadora se limita a dar el visto bueno y a apoyar una iniciativa que proviene de otra profesora.

**Extracto 234:** Nos interrumpe Laura (profesora del aula de integración) para comentarle a la orientadora que le gustaría que se llamara a los padres de Lorena (alumna latinoamericana del aula de integración con problemas de absentismo) para proponerle un PCPI. La orientadora le dice que, por ser alumna de necesidades educativas especiales, existen dos plazas reservadas para estos alumnos/as. La orientadora le dice que le parece bien y queda en gestionarlo. **Registro del 29-4-11. En el Departamento de Orientación del Centro Público.**

Los alumnos con *necesidades educativas especiales* son también, por tanto, un blanco frecuente de la derivación hacia este tipo de programas; unos/as alumnos/as que, como hemos recordado un poco más arriba, son sobre sobre todo latinoamericanos/as y, aunque en menor proporción, también gitanos/as, al menos en el Centro Público donde hemos realizado el trabajo de campo.

### **3.2.5. Repetir o no repetir... ¿ésa es la cuestión?**

Siguiendo con el análisis de las expectativas que los profesionales de educación albergan con respecto al rendimiento académico de los alumnos/as de origen inmigrante, que es el que estamos desarrollando en estos apartados del capítulo 5, vamos a ocuparnos ahora de las consideraciones que hacen a la hora de determinar si estos alumnos/as deben repetir o no curso; y, más concretamente, de aquellas que se refieren al alumnado inmigrante no hispanohablante que ha estado su primer año académico entre el grupo-aula de enlace y el grupo-aula de referencia, por lo que no ha cursado todas las asignaturas que le

corresponderían de haber seguido un itinerario normalizado durante ese tiempo. ¿Por qué centrarnos en este alumnado? Primero, porque es el que hemos estudiado más a fondo y, en segundo lugar, porque con relación a él surgen debates muy significativos entre los profesionales tanto del Centro Público como del Concertado acerca de si deben repetir o no, que nos permiten, por otra parte, acercarnos a algunos de los mecanismos a través de los cuales estos itinerarios no normalizados acaban por perpetuarse, es decir, por convertirse en los únicos que estos alumnos/as van a acabar transitando mientras permanecen escolarizados. En este apartado veremos, en particular, cuáles son los argumentos que utilizan los profesionales de la educación para hacer sus propuestas de promoción o no, en qué se basan para tomar decisiones a este respecto y qué otros factores entran en juego en estas decisiones. Comenzaremos presentando un *verbatim* correspondiente a la profesora-tutora del aula de enlace del Centro Público, donde expresa su visión sobre la repetición o no de curso por parte de este alumnado:

**Extracto 235:** *Ellos van a las clases (sus aulas de referencia) y yo les digo: No os preocupéis si suspendéis. Éste, el primer año que estáis aquí en el instituto, lo importante es oír español, entender e intentar hablar. Si suspendéis, pues, ya eso el año que viene es otro objetivo a conseguir, pero este año es aprender el idioma. Y se integran bien. Van a las clases que pueden entender, hacen algo, hacen los deberes. Si se integran bien, poco a poco.* **Entrevista con la profesora-tutora de aula de enlace del Centro Público, curso 2010-2011.**

Esta profesora-tutora considera que lo importante es que el alumnado inmigrante no hispanohablante aprenda español, sin que, para ella, sea relevante que suspenda en sus aulas de referencia y, por consiguiente, que tenga que repetir curso. En cuanto a la tutora del aula de enlace del Centro Concertado, expresa –como se puede ver en el siguiente *verbatim*– que en su centro escolar no se incentiva que este alumnado repita curso (*ésa nunca ha sido la regla y, de hecho, se trabaja para que no sea la regla*, son sus propias palabras); ahora bien, no deja de resultar interesante que revele que, en el año académico en que le hicimos la entrevista (2011-2012), mientras que los alumnos/as ucranianos y polacos del aula de enlace no van a repetir, sí lo harán todos/as los de origen chino, lo que deja ver que la *regla* de la que nos habla se aplica diferencialmente según la nacionalidad de los alumnos/as, algo que ella misma reconoce sin ambages.

**Extracto 236:**

*R: No, no, ésa nunca ha sido la regla y, de hecho, se trabaja para que no sea la regla (se refiere a la repetición del alumnado del aula de enlace), lo que pasa es que a veces, cuando ya llegan a su clase de referencia, en algunos casos se aconseja repetir y en otros casos... Por ejemplo, en el grupo de desdoble de 2º, dos personas que entraron, una de Ucrania y otra de Polonia, no van a repetir, pero los chinos van a repetir.*

*P: ¿De qué depende?*

*R: Del país de origen. No puedo hacer milagros. Esa niña (se refiere a una alumna china) iría a 2º por sistema educativo y repetiría, porque no puedes dar todo en nueve meses. ¡Vamos, encima con niños que no tienen*

*motivación, que no te hacen los deberes, que llegan y no te miran, que no atienden! No puedes hacerlo todo, ¿entiendes?* **Entrevista con la profesora-tutora del aula de enlace del Centro Concertado, curso 2011-2012.**

La explicación que da para que estos chicos/as de origen chino repitan consiste en que en sólo un curso escolar (*en nueve meses*) ella no lo puede *dar todo* (es de suponer que todo lo que estos alumnos/as necesitarían para poder aprobar, con lo cual aparece de nuevo aquí una referencia implícita al bajo nivel educativo que traen de su país de origen), máxime cuando ellos mismos no ponen mucho de su parte (*no tienen motivación, que no te hacen los deberes, que llegan y no te miran, que no atienden*). En el siguiente *verbatim*, la otra profesora del aula de enlace del Centro Concertado habla de los dos alumnos/as de aula de enlace que ahora están en el grupo de *desdoble*<sup>45</sup>, nos referimos al chico polaco y a la chica ucraniana que ya han salido en otros *verbatim*. Ella considera que, aunque estos alumnos/as no repitan el primer año, finalmente terminarán repitiendo al año siguiente porque, según dice, *son listos pero se han dormido*, es decir, no han se han esforzado lo suficiente como para que pueda irles bien en un curso superior:

**Extracto 237:** *Nieves (profesora del aula de enlace) me comenta como se está desarrollando el final de curso en desdoble. Me cuenta que Mariya y Jairo (ex-alumnos del aula de enlace de este mismo año académico) pasarán este año sin repetir, pero que será mentira porque seguramente tendrán que repetir el siguiente, y que son listos pero se han dormido. Por otro lado, me comenta que Verónica (chica ecuatoriana del aula de desdoble) tiene un gran desfase curricular y tendrá que repetir.* **Registro del 14-6-12. En el aula de desdoble, con la profesora de apoyo de Lengua, en el Centro Concertado.**

Para comprender esta previsión de la profesora acerca de que el chico polaco y la chica ucraniana probablemente repetirán al siguiente año, hay que tomar también en consideración el significado que, como afirman **Jociles, Franzé y Poveda** (2012b:67), da al profesorado a la evaluación que se realiza al final de 2º de la ESO, que es el curso donde esos dos alumnos/a estarán al siguiente año, puesto que entonces el profesorado debe tomar decisiones importantes que van a afectar de nuevo al futuro académico del alumnado: proponerlo o no para el grupo-aula de diversificación o derivarlo o no a los PCPI, por ejemplo. De este modo, 2º de la ESO se presenta como un curso clave, algo que es reconocido expresamente por una de las profesoras del aula de enlace en el siguiente *verbatim*:

**Extracto 238:** *El caso de los chinos. Suelen repetir algún curso, pero sí llegan a 4º. Luego hay casos que no. No te sé decir por qué no, no te sé decir el porcentaje, que nos ayudaría en este caso, pero igual ni lo hay. Pero ahora si pienso, por ejemplo, en 4º de este año, yo creo que de origen extranjero hay dos, tres personas muy bien; y en 3º hay más extranjeros, de origen oriental tres, pero van a seguir, o sea, van a llegar a 4º. Aquí el*

---

<sup>45</sup> La profesora de apoyo del aula de enlace del Centro Concertado, como se ha dicho en otra ocasión, también lleva los dos grupos de *desdoble* (o compensatoria), el de 1º de ESO y 2º de ESO, siendo ella la profesora de Lengua y Literatura.

*curso clave es 2º, porque es además el curso donde se pueden ir a PCPI. Entonces es cuando dicen: "Tiro la toalla, no la tiro". Tú miras el desdoble, que yo tengo en 2º, y te das cuenta del nivel, parece que ... vamos, que has visto un ejemplo de las personas que vienen con un nivel curricular alto de sus países, (que) aprenden español como una bala, eso es fantástico, y quienes vienen con unas carencias de base impresionantes. Vienen a lo mejor de Ecuador, vienen aquí y no quieren estudiar. Tienes el caso de quien no ha estado escolarizado en su país, como es el caso de Guinea-Bissau, porque el chico que tuvimos en 2º no estuvo escolarizado. De hecho, nosotros en el aula de enlace lo hemos alfabetizado. Pues, claro, sí es verdad que la falta de cultura conduce al conflicto, y este es el hecho con el que tenemos que reflexionar, que una falta de cultura, una falta de formación, una falta de base también... A la hora de valorar también que la formación puede ser motivo de conflicto, porque la gente cuanto más formada está, aparentemente -no quiero generalizar en este caso-, yo creo que reducimos más el nivel de conflicto, lo convertimos en verbal. Cuando no tienes una manera de expresarte adecuada o cuando tú mal o violentamente..., pues, claro, yo te pego, te vas a enterar. Y también lo hay. No vamos a pasar la mano diciendo que no. Lo ha habido, lo va a haber. Entonces, no sé.* **Entrevista con la profesora del aula de enlace del Centro Concertado, curso 2011-2012.**

Son muchas las ideas que se agolpan en el anterior *verbatim*. Vayamos entonces por partes. En primer lugar, la profesora afirma que en 4º de ESO la presencia de alumnos/as inmigrantes es poca, pues se suelen quedar en cursos anteriores. Para ella, la clave de esto está en que antes se les aconseja ir a PCPI; consejo que achaca a que estos alumnos/as *tiran la toalla*, por lo que vemos una vez más que los responsabiliza a ellos de seguir estos itinerarios erráticos. Por otro lado, como es común en los discursos de los profesionales de la educación, menciona el caso de Ecuador y el bajo nivel académico que traen los alumnos/as que provienen de este país. También nombra el caso concreto de Guinea-Bissau, concluyendo, a partir de la experiencia que ha tenido con un alumno de esta procedencia, que los de esta nacionalidad son casi analfabetos. En suma, los únicos/as alumnos/as que considera que traen un nivel académico alto son los -ya mencionados- de Ucrania y Polonia. Por último, la profesora hace referencia a la falta de *formación, alfabetización y cultura* de los alumnos/as inmigrantes, y a que esto conlleva una actitud por su parte hacia los demás compañeros/as del centro que puede terminar en conflicto. Pues, bien, el que se les proponga en 2º de ESO pasar al siguiente curso sin más o, por el contrario, ubicados en un grupo-aula de diversificación, repetir curso o hacer un PCPI está bastante relacionado -como se ha indicado- con este tipo de imágenes estereotipadas y con las consiguientes expectativas que los profesionales de la educación proyectan hacia sus alumnos/as inmigrantes, diferenciadas a menudo -como también se ha dicho- según sea el lugar de procedencia.

Volvamos a algunos *verbatim* que precedían a éste que acabamos de comentar, como es el caso de los extractos 235 y 236. En ellos se reconoce que las medidas tomadas desde el Departamento de Orientación, como la repetición de curso o la propuesta de que un/a alumno/a vaya a un PCPI, son motivos por los cuales el alumnado inmigrante no llega a 4º de ESO y, por tanto, no se gradúa. En el siguiente *verbatim*, la orientadora del Centro Concertado



apunta también a estas medidas y a los diferentes itinerarios que se aconseja al alumno/a inmigrante tomar (y se considera que él/ella puede transitar):

**Extracto 239:** *La orientadora me comenta que ella, junto con la tutora del grupo, hace un informe de orientación académica del alumno y se lo entrega a la familia. Si titula y se ve que no puede ir a bachillerato, se le aconseja repetir y, si no, a ciclo medio. Si no titula, se le recomienda un PCPI y, si tiene más de 18 años, se tendría que sacar la ESO por adultos. Me dice que siempre hay opciones, pero que no se puede dejar que vaya a bachillerato un alumno (al) que le ha costado titular en ESO, porque fracasaría en bachillerato y, suspenso tras suspenso, terminaría cansándose. Sigue explicándome que, aun así, hay algunos que llegan y dicen que quieren hacer periodismo y hacer bachillerato, que su obligación es dejar claro en el informe a la familia que no es favorable ni aconsejable y, si quiere ir y fracasar, ya es cosa del alumno y su familia. Registro del 15-3-*

#### **12. En el Departamento de Orientación con la orientadora del Centro Concertado.**

Las palabras de la orientadora dejan claro que los profesionales de la educación, particularmente los del Departamento de Orientación y los tutores/as, toman decisiones importantes (que se plasman en esos *informes* elaborados para entregárselos a las familias) que afectan a los itinerarios académicos que seguirán estos chicos/as; itinerarios que discurren generalmente por los márgenes del *mainstream* de la ESO. Es cierto que estas decisiones deben ser aceptadas por los alumnos/as y sus padres, pero también que éstos/as suelen dejarse guiar por el criterio “experto” de dichos/as profesionales, si bien no sea por no asumir los riesgos que éstos/as les presentan en caso de no tomarlas en consideración (y, *si quiere ir y fracasar, ya es cosa del alumno y su familia*, comentaba la orientadora para el supuesto de que estos últimos, en contra de ese criterio, optaran por el itinerario de bachillerato), o porque los propios/as alumnos/as –como se vio en el capítulo 4- hayan acabado interiorizado la visión “experta” que se tiene de sus capacidades y conocimientos académicos. El caso es que, como hemos indicado, y está presente en otras investigaciones (Jociles, Franzé y Poveda, 2012b:68), en las aulas específicas al margen de un itinerario ordinario hay una gran representación de alumnado inmigrante; representación que no está justificada únicamente por el hecho de no conocer la lengua vehicular de la escuela, de lo que es prueba la alta presencia también en ellas de alumnado latinoamericano. A ello hay que añadir que, incluso en esos itinerarios no ordinarios, no es infrecuente que estos chicos/as repitan curso; lo cual se les suele aconsejar -por ejemplo- cuando, estando en 4º de ESO *se ve que no pueden ir a bachillerato* o, estando en 2º, se estima que pueden sacar la ESO pero no se han esforzado lo suficiente para superar el curso (recordemos lo de *son listos pero se han dormido* que se decía en el extracto 237).

### **3.3. REFLEXIONES EN TORNO AL RESPETO A LA DIVERSIDAD**

En este último apartado queremos hacer un recorrido, si bien breve, por los planteamientos de dos antropólogas argentinas sobre el tratamiento que la escuela da a la diversidad cultural,



pues pensamos que estos planteamientos pueden dotarnos de una nueva perspectiva para entender algunas de las representaciones y prácticas de los profesionales de la educación con respecto al alumnado inmigrante que hemos analizado en los apartados anteriores. Comenzaremos con **Batallán**, (2007), de la que nos interesa rescatar sobre todo la asociación que, según ella, se establece entre la diversidad y el relativismo cultural cuando la escuela dice trabajar el respeto por la diversidad, puesto que esto, en la práctica, significa que:

*Actúa censurando las prácticas racistas, la discriminación y el abuso hacia quienes son estigmatizados y descalificados por el contraste de sus expresiones lingüísticas, sus modos y ritmos en el aprendizaje con una imagen social asociada a un “nosotros” hegemónicamente legitimado. (Batallán, 2007: 160).*

**Batallán** afirma que el tratamiento pedagógico del respeto a la diversidad se apoya en una concepción del mismo que lo hace equivalente al relativismo cultural, de modo que cuando es llevado a los diseños curriculares, se queda reducido a un simple postulado moral, que se utiliza para ampliar la regulación de los derechos humanos en el espacio público y para sensibilizar de la necesidad de aceptar/tolerar las nuevas diversidades. Y es que, según sigue exponiendo esta autora, la escuela no puede trabajar en la práctica con una norma universalmente válida para todos/as, como pudiera ser la de respetar y hacer respetar la diferencia de los alumnos/as que son portadores de una cultura particular, cuando es precisamente una institución reproductora de la identidad nacional, sobre la que se construye (y a la vez es construida por) un determinado Estado-nación. Ello es lo que explicaría esa reducción del respeto a la diversidad a una cuestión moral y, por tanto, que termine convirtiéndose en un mero contenido actitudinal dentro de los *currícula* escolares (**Batallán**, 2007: 160-162, 171). En esta misma línea, **Novaro** (2006:55-56) considera que es necesario reflexionar sobre los riesgos asociados a los proyectos educativos homogeneizadores, pues en ellos se suele tratar la diversidad como una desviación del curso normal de la civilización y el progreso, por lo que el principio de igualdad de todos acaba siendo tan sólo un argumento para legitimar esos proyectos de asimilación.

En resumen, la escuela sólo puede enfrentarse a la diversidad cultural de su alumnado reduciéndola, esto es, haciendo que éste se adapte y asimile unos contenidos y procedimientos que no pueden ser sino homogeneizadores, dado el papel que tiene en la construcción del Estado-nación y la función civilizadora que se arroga con respecto a los que son diferentes. Ello supone que el respeto a la diversidad acabe entrando en ella casi exclusivamente como un contenido más, como un nuevo principio moral a inculcar al alumnado. A partir de este marco teórico, se puede entender desde otro prisma la existencia de prácticas y representaciones sociales docentes como las expuestas en las páginas precedentes, entre ellas, las que tienen que ver con el currículo monocultural que planea

detrás de la necesidad sentida por los profesores de que sus alumnos/as inmigrantes tengan *referencias culturales comunes*, la separación en aulas de quienes no las tienen, o la invitación a que repitan curso o se pasen a una PCPI a aquellos que no acaban de adquirirlas o se han resistido a ser “civilizados”.

#### **4. EL PAPEL DEL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN EN LA GESTIÓN DE LA DIVERSIDAD CULTURAL**

El Departamento de Orientación es el que se encarga en los centros educativos de Secundaria de la atención a la diversidad, aunque ello no implica que todos/as los profesores/as deban derivar esta función a los profesionales de dicho departamento, sino que también están invitados a trabajar coordinadamente, fomentar y aplicar dicha atención a la diversidad. Es por ello que en la LOE <sup>46</sup> se indica que:

*La educación secundaria obligatoria se organizará de acuerdo con los principios de educación común y de atención a la diversidad del alumnado. Corresponde a las Administraciones educativas regular las medidas de atención a la diversidad, organizativas y curriculares, que permitan a los centros, en el ejercicio de su autonomía, una organización flexible de las enseñanzas.*

Por tanto, no se especifica que la atención a la diversidad esté delegada y restringida al Departamento de Orientación de los centros. Ahora bien, nuestras observaciones nos llevan a concluir que la mayoría del profesorado no incluye la atención a la diversidad cultural en su trabajo cotidiano, convirtiéndose en la práctica en labor de otros/as profesionales especializados, entre ellos, los que forman parte de este Departamento de Orientación.

De hecho, hemos comprobado que una cosa es lo que dice la legislación y otra bien distinta lo que hacen y piensan al respecto los profesionales de la educación. Es por ello por lo que en los apartados que siguen nos vamos a ocupar de esto último.

##### **4.1. ¿CÓMO SE GESTIONA LA DIVERSIDAD CULTURAL?: DIFERENCIAS ENTRE TEORÍA Y PRÁCTICA**

La diversidad cultural, al menos en los centros donde hemos estudiado, se gestiona mediante medidas de atención vinculadas a aulas específicas, que son –como ya sabemos–: aula de enlace, aula de integración, aula de compensatoria (/desdoble) y aula de diversificación. Estas aulas vienen a ser como compartimentos (cuasi-estancos, diríase) donde se organiza al alumnado, que pasa previamente por una selección cuyos criterios son diferentes según a quién se esté valorando y evaluando. En general, cuando los profesionales de la educación

---

<sup>46</sup> Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, Título I, Capítulo III, artículo 22

hablan de diversidad, lo hacen pensando en una atención especial, como hemos visto en otros apartados. En algunos trabajos, como el de **Castilla Segura** (2011: 503-511), se asegura que la atención a la diversidad debería ser una *obviada pedagógica* y no un *estado de excepción*, es decir, no impulsarse sólo ante la presencia del *otro*. Sin embargo, ese deber no coincide con lo que sucede en los centros escolares, en donde se activa cuando esa presencia es ineludible y, con mayor fuerza, cuando se la ve como un problema que es preciso solucionar. En trabajos ya citados en otras ocasiones, como el de **Jociles, Franzé y Poveda** (2012b:68) o el de **Poveda, Jociles y Franzé** (2009: 16-23), se destaca que el Departamento de Orientación desarrolla un trabajo con relación al alumnado inmigrante que tiene lugar en espacios muy distintos y con agentes muy diversos (en las reuniones de tutores, en las de evaluación, en encuentros –más o menos formales- con los alumnos/as, con sus profesores/as, con sus familias, entre los propios miembros del Departamento de Orientación, etc.), y cobra especial intensidad, e importancia para este alumnado, en dos momentos de su experiencia escolar: la *entrada* (al centro educativo) y el *abandono*, de los cuales se hablará en un apartado posterior.

Además de poder observar las actividades que los distintos miembros del Departamento de Orientación llevaban a cabo en aulas, en espacios de recreo, en reuniones del profesorado o en su propio despacho, y de entrevistar a la mayoría de ellos, tuvimos la ocasión de acceder a diversos documentos que, para ser consultados, nos facilitó la orientadora del Centro Público, tales como el programa de integración, el programa de atención a la diversidad, la programación 2010-2011 de la PTSC, el POAP (plan de orientación académica y profesional), el PAT (plan de acción tutorial), el plan anual de compensatoria y la programación del aula de enlace (/plan de acogida). Son documentos que habían elaborado los propios/as profesionales del Departamento de Orientación, y que les servían tanto para organizar su trabajo como para justificarlo ante la inspección educativa. La lectura de estos documentos, al igual que de la Ley de Educación y del Programa de Escuelas de Bienvenida de la Comunidad de Madrid, nos permitió conocer aspectos concretos en que la “teoría” (esto es, lo propugnado por ellos) se distanciaba de la “práctica” (esto es, con la atención a la diversidad de que era objeto el alumnado inmigrante en estos centros escolares).

Son varios los autores/as (**Poveda, Jociles y Franzé**, 2009: 36-38; **Díaz-Aguado**, 2007; **Freitas**, 2003:7) que han llamado la atención sobre la existencia de esta distancia, identificando la concentración de dicho alumnado en aulas-grupos específicos y su alejamiento progresivo de un itinerario académico normalizado como algunas de las principales manifestaciones de la misma. Para proceder a comparar este tipo de “prácticas”, encontradas –como se sabe- también en nuestro estudio, con lo que se plantea a nivel de la

“teoría”, vamos a ver qué dice la legislación educativa, empezando por lo que plantea, en general, sobre las medidas de atención a la diversidad. A este respecto, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación<sup>47</sup>, en su título I, capítulo III, artículo 22 sobre la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, punto 7, dice lo siguiente:

*Las medidas de atención a la diversidad que adopten los centros estarán orientadas a la consecución de los objetivos de la educación secundaria obligatoria por parte de todo su alumnado y no podrán, en ningún caso, suponer una discriminación que les impida alcanzar dichos objetivos y la titulación correspondiente.*

La Ley dota a los centros de autonomía para organizar a los alumnos/as en grupos según sus propios criterios, estableciendo como única pauta que esta organización se lleve cabo mediante *agrupamientos flexibles* sobre la base de los diferentes programas y optativas del currículo, pero con la condición, que se deriva precisamente del punto 7 antes expuesto, de que esos agrupamientos *no supongan una discriminación que les impida alcanzar* los objetivos de la etapa de la ESO y alcanzar la titulación correspondiente. Frente a esto, hemos podido ver, en apartados anteriores, que aulas como las de enlace, compensatoria (/desdoble) o diversificación, aparte de no ser precisamente *flexibles*, desvían al alumnado inmigrante hacia trayectorias educativas que dificultan sus posibilidades de titularse. Así mismo, en la misma Ley Orgánica de Educación, capítulo I del título II, sobre programas específicos, artículo 79, se expone lo siguiente:

*Corresponde a las Administraciones educativas desarrollar programas específicos para los alumnos que presenten graves carencias lingüísticas o en sus competencias o en sus conocimientos básicos, a fin de facilitar su integración en el curso correspondiente.*

La Ley establece, de este modo, que los programas de atención lingüística, como los que se dirigen en nuestro caso al alumnado inmigrante no hispanohablante, deben tener como finalidad facilitar su integración en *el curso correspondiente*, esto es, en el grupo de referencia. No obstante, la realidad es que -como hemos venido señalando- las aulas de enlace, para mencionar sólo aquellas que han constituido el núcleo de nuestras indagaciones, pueden llegar a convertirse en *guetos*, que dificulten la posterior integración en el aula de referencia, puesto que el/la alumno/a recién llegado/a al centro sin conocer el español entra directamente a dicha aula, al margen del resto de alumnado y de la formación ordinaria que se adquiere en la ESO, estableciéndose así una especie de *isla refugio*, como vimos que la calificaba **Pérez Milans** (2007:114). En el aula de enlace, los profesores se centran en la sumersión lingüística, no a la inmersión, puesto que no se parte de la lengua de origen del alumno/a para el aprendizaje de la lengua vehicular de la escuela, ni se valora el uso de ésta,

---

<sup>47</sup> BOE nº 106 de 4 de mayo de 2006.

ni se incide en el proceso de enseñanza-aprendizaje de otras materias escolares (**Martín Rojo y Mijares, 2007**).

En cuanto al Programa de *Escuelas de Bienvenida* de la Comunidad de Madrid, que nos fue proporcionado por la orientadora del Centro Público, se prevén en él los siguientes objetivos para las aulas de enlace:

*1. Familiarizar a los alumnos/as con la lengua española hasta un nivel B1 del marco común europeo de referencia para las lenguas. 2. Incorporar a los estudiantes culturalmente al sistema educativo español teniendo en cuenta el nivel exigido por el currículo oficial. 3. Facilitar estrategias de interacción social y cultural, superadoras del etnocentrismo que integran los valores de la diversidad y la interculturalidad.*

De este modo, no se trata únicamente de enseñar la lengua del país de acogida, sino también - y nos limitamos a repetir lo que dice el documento- de integrar a los estudiantes “teniendo en cuenta el nivel exigido por el currículo oficial” y de facilitarles estrategias de interacción “superadoras del etnocentrismo”. Con todo, nos hemos encontrado que no sólo no se toma en cuenta ese “nivel exigido” de cara a formarlos en los contenidos conceptuales y procedimentales que corresponden a su ciclo/etapa (si acaso a la hora de valorar en qué momento puede dárseles vía libre para que se incorporen completamente a sus aulas de referencia, o de pronosticar si al finalizar su curso de la ESO al año siguiente, deberán o no repetir curso), sino que las mismas imágenes estereotipadas que los profesores/as manejan sobre estos estudiantes, y que a menudo vierten en sus clases, están ellas mismas transidas por ese “etnocentrismo”.

#### **4.2. EL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN: DISTINTO SIGNIFICADO EN CADA CENTRO**

Durante el tiempo que duró nuestro trabajo de campo (en los cursos académicos 2010-2011, 2011-2012, 2012-2013 y 2013-2014), hemos tenido la oportunidad de conocer dos centros educativos con sus respectivos Departamentos de Orientación y aulas de enlace. La forma de trabajar de cada uno de éstos era completamente diferente. En el Centro Público, el Departamento de Orientación era el que gestionaba toda la atención a la diversidad y estaba formado por un gran equipo: la orientadora, las dos profesoras del aula de enlace, la tutora y la profesora de apoyo, más otra profesora que fue sustituta de esta última durante una larga baja en el curso 2011-2012, las dos profesoras del aula de diversificación, una profesora del aula de integración, una profesora del aula de compensatoria y la PTSC. Todas ellas se reunían en el despacho del Departamento para coordinarse, para hablar sobre los alumnos/as y también para relajarse en el recreo y tomar café. La única persona a la que nunca vimos formar parte de este equipo y que tenía su propio despacho era el mediador

intercultural, aunque él nos comentó que eran aquellas otras las que lo aislaban, pero que él también formaba parte del Departamento de Orientación. Éste estaba dirigido por la orientadora, a quien las demás consultaban siempre todo, incluido el mediador intercultural. De hecho, la orientadora era lo suficientemente influyente sobre los otros/as profesionales del Departamento que su decisión primaba comúnmente por encima de las suyas. Al menos, eso nos contaba el mediador intercultural:

**Extracto 240:** *El mediador intercultural me cuenta que a todas las dinámicas que le propone a la orientadora, ésta le dice que no. Además, me comenta que él debería estar para apoyar en el aula de enlace y hacer programaciones interculturales para la integración, pero que no le dejan trabajar en el aula de enlace, que lo tienen como el chico de los recados y para el mantenimiento de las TICs. También me cuenta que los profesores no le dejan trabajar con ellos en tutoría.* **Registro del 24-4-12. En el despacho del mediador intercultural del Centro Público.**

Según manifiesta este mediador, la orientadora del centro no valora su trabajo y, además, no le deja intervenir cómo y en donde él considera que es preciso hacerlo. Su situación, por tanto, es semejante a la que, en un apartado precedente, nos relataba la voluntaria de una ONG que quería implementar un programa de integración con la colaboración del mismo mediador intercultural. En aquella ocasión, la orientadora rechazó que este programa se llevase a cabo con la explicación -que recordamos de nuevo ahora- de que el centro estaba *normalizado*. Así, no abre la posibilidad de que se desarrollen otras medidas de atención a la diversidad que no sean las que tienen que ver con la incorporación de los chicos/as inmigrantes a las aulas-grupos específicos de los que venimos hablando, de ahí quizá que no esté de acuerdo ni apoye el trabajo del referido mediador intercultural. El caso es que no tuvimos la oportunidad de poder observar este trabajo de forma directa y tampoco, por tanto, el modo en que se plasma en su práctica socioeducativa con los alumnos/as del centro (o en sus relaciones con el profesorado) su manera de entender la gestión de la diversidad. De hecho, el único trabajo suyo que pudimos conocer fueron los murales expuestos en el recibidor del Centro Público -de los que se ha hablado también más atrás- resultado de actividades ya realizadas por él, puesto que la orientadora nunca nos avisó de ellas a pesar de que así se lo pedimos, justificándose después con el argumento de que ella no consideraba que este tipo de actividades pudieran tener relevancia para nuestra investigación puesto que, según decía, no dependían del Departamento de Orientación. Otra de las actividades que llevó a cabo el mediador intercultural (un taller de antirracismo), y que tampoco pudimos observar por la razón expuesta, es la que se concretó asimismo en murales exhibidos en el mencionado recibidor, que son los presentados en las Imágenes 11 y 12.

**IMAGEN 11: TALLER DE ANTIRRACISMO EN EL CENTRO PÚBLICO**



Fuente: Material de campo, curso 2010-2011.

**IMAGEN 12: TALLER DE ANTIRRACISMO EN EL CENTRO PÚBLICO**



Fuente: Material de campo, curso 2010-2011.

Estas actividades estaban orientadas a alumnos/as inmigrantes y autóctonos/as, y con ellas quería fomentar la interculturalidad y hacer ver que la diversidad cultural es algo que atañe a toda la comunidad educativa: a todos los alumnos/as y a todos los profesores/as del centro.

El Departamento de Orientación del Centro Concertado, en cambio, estaba compuesto únicamente por la orientadora; la cual, por otro lado, sólo iba dos días en semana y en horas sueltas. Los profesores/as del aula de enlace (una tutora, una profesora de apoyo, que entraba a ella todos los días y además llevaba el grupo de desdoble, y otro profesor de apoyo,



que sólo entraba una hora a la semana) se coordinaban entre ellos sin consultar apenas nada con la orientadora, solamente cosas muy concretas a nivel legislativo. Desde fuera, no se veía un trabajo conjunto; algo que también se desprende de sus discursos:

**Extracto 241:** *Yo no me coordino con el aula de enlace, se coordinan las profesoras, ellas solas. Cuando tienen alguna duda, me preguntan y ya está. (...) Yo con los alumnos de aula de enlace no tengo tutorías. ¿Para qué?, ¡si no me van a entender!* **Registro del 12-4-12). En el Departamento de Orientación con la orientadora del Centro Concertado.**

Como dice la coordinadora del Centro Concertado en el anterior *verbatim*, ella no coordina el aula de enlace, al contrario de lo que ocurre en el Centro Público, sino que son los propios/as profesores/as quienes lo hacen. Por otra parte, de ese mismo *verbatim* cabe inferir un cierto desinterés por su parte hacia los alumnos/as de dicho aula, lo cual pueda ser debido a que, al no coordinarla, no llega a conocer ni siquiera a esos/as alumnos/as, al contrario también de lo que sucede con la otra orientadora, que los conoce a todos/as incluso por sus nombres:

**Extracto 242:** *La orientadora me comenta que ella debería pasarles un test psicopedagógico a los alumnos de aula de enlace al principio pero, como éstos no saben aún español, al principio no les vale con el WISC (test de evaluación psicopedagógico que mide el funcionamiento cognitivo e intelectual del sujeto), sino que necesita otro específico para inmigrantes que vale 500€, pero el centro no tiene dinero y no lo compra.* **Registro del 1-3-12. Departamento de Orientación con la orientadora del Centro Concertado.**

Ese desinterés de la orientadora del Centro Concertado por los alumnos/as del aula de enlace se puede vislumbrar asimismo en las declaraciones que hace en el *verbatim* recién expuesto. En cualquier caso, las razones que solía dar para justificar el hecho de que apenas actuara con ellos/as sonaban a excusas: desde (no hacer tutorías con ellos) porque *no me van a entender*, a (no pasarles un test psicopedagógico que, según ella misma dice, es el que se puede pasar a chicos/as que no hablan español) porque *el centro no tiene dinero y no lo compra* o -como nos expresó en otra ocasión- (no coordinar a los profesores/as del aula de enlace) porque *éstos/as trabajan bien y no necesitan mi ayuda*.

Por otro lado, hemos comprobado que, como nos confesaba esta orientadora, no se realiza una evaluación de las competencias adquiridas previamente por los alumnos/as inmigrantes no hispanohablantes. En trabajos como el de **Poveda y otros** (2009: 19) también se constata esta ausencia de evaluación en otros centros de secundaria madrileños, así como de criterios claros y de instrumentos “objetivos” para llevarla a cabo. Es más, estos autores/as constatan que los profesores/as, debido probablemente a esa falta de instrumentos “objetivos”, recurren a criterios muy idiosincrásicos para valorar las competencias académicas de estos alumnos/as, tales como la caligrafía, el modo de coger el lapicero, etc. Esto mismo lo hemos detectado en nuestro trabajo de campo a través de los comentarios de algunos/as de los



profesores/as, como es el caso de la tutora del aula de enlace del Centro Concertado quien, con relación a un alumno chino, hizo la siguiente afirmación: *es un alumno que no viene alfabetizado de su país; se nota porque ni si quiera sabe coger el lápiz.*

En suma, en el Centro Concertado, el Departamento de Orientación es poco más que un nombre y un lugar físico, que se identifica con el despacho de la orientadora, donde además tiene un horario muy reducido (sólo horas sueltas en dos días de la semana). Llamar a la puerta del despacho y que no esté es lo más común y, cuando está, apenas dispone de tiempo para atender a quien tenga la suerte de encontrarla, de modo que lo más parecido a una coordinación con algún profesor/a que hemos podido observar durante los años de trabajo de campo ha sido una *coordinación de pasillo*, como la propia orientadora la llama. En contraste con ello, en el Centro Público, no sólo las reuniones de coordinación y las actividades de orientación promovidas por el Departamento homólogo son frecuentes, sino que el espacio físico donde se ubica está ocupado continuamente por alguna, algunas o todas las componentes del equipo.

De este modo, el Departamento de Orientación cobra un significado diferente en cada centro, siendo también diferente su función y repercusión en él, especialmente en lo que se refiere al tema que nos interesa en este estudio, la gestión de la diversidad cultural. Así, mientras que, en el Centro Público, el Departamento de Orientación es el motor de esta gestión, en el Centro Concertado, queda reducido a la existencia de una persona que orienta sobre la legislación educativa que puede afectar al trabajo con alumnado inmigrante.

#### **4.3. LA ORIENTACIÓN Y SUS MATICES**

En el estudio de **Poveda y otros** (2009:18), que es el que nos ha servido como referencia para elaborar estos apartados dedicados al Departamento de Orientación, se destaca la importancia de este departamento en la gestión y en la atención a la diversidad, poniéndose de manifiesto, por otra parte, que en lo que atañe al alumnado inmigrante, su actuación adquiere aun mayor relieve en los dos momentos puntuales de su experiencia escolar ya señalados más atrás: *la entrada al centro*, puesto que es entonces cuando el equipo de profesionales de dicho departamento toma la decisión de qué tipo de programa y/o de apoyo es más acorde con cada alumno/a; y *el abandono de la ESO* (y, en algunos casos, también del centro), dado que ese mismo equipo determina cuáles de las alternativas educativas disponibles va a proponer a aquellos alumnos que se prevé que no van a terminar la ESO.

Éstos son, asimismo en los dos centros escolares donde hemos realizado el trabajo de campo, los dos momentos en los que más se visibiliza el trabajo del Departamento de Orientación con relación a dicho alumnado: en el primero (*la entrada*), a través de la distribución de éste

entre los diferentes programas y aulas de atención a la diversidad y, en el segundo (*el abandono*), a través de su orientación hacia futuros itinerarios académicos, ya transcurran éstos dentro o fuera del centro. A este respecto, hemos visto que el desarrollo de ese primer momento, es decir, de la llegada al centro del alumno/a inmigrante y la elección subsiguiente del programa que se le va a proponer, depende de si este/a alumno/a sabe español o no, de suerte que los de origen latinoamericano se incorporan normalmente a programas de compensatoria, mientras que los no hispanohablantes van primero a programas de bienvenida, que en la Comunidad de Madrid consisten –como se ha dicho– en las aulas de enlace, y posteriormente ya se les pasa también a programas de compensatoria. En el segundo momento mencionado, lo más común en los dos centros estudiados es que, cuando se considera que el/la alumno/a no va a completar la etapa de ESO, se le proponga hacer un PCPI, con la consiguiente salida del centro, y cuando se estima que aún *no ha tirado la toalla* a pesar de sus bajas calificaciones y/o su comportamiento, *se le rescate* –para utilizar de nuevo una expresión emic–, es decir, se le ofrezca continuar en un programa de diversificación para poder graduarse a través de esta otra vía.

El Departamento de Orientación tiene un papel central en el proceso de “derivación” antes descrito con relación al segundo momento referido (el del *abandono*) por cuanto, entre las funciones del/de la orientador/a, se encuentra la de orientación académica y profesional, que se concreta en informar y dar a conocer los distintos itinerarios y opciones educativas o laborales existentes en el entorno socio-geográfico de los alumnos/as. Durante el trabajo de campo hemos podido observar que esta función orientadora no se desarrolla igual para todos los grupos de alumnos/as. Así, en el caso del Centro Público, encontramos que mientras que a un grupo de 4º de ESO (de los dos que había) se le orientaba hacia los itinerarios de bachillerato y se le informaba de las salidas profesionales de distintas carreras universitarias, al otro grupo se le orientaba hacia los itinerarios de FP cuando no hacia los caminos alternativos que posibilitan titularse en ESO, informándoles de los *currícula* y las salidas profesionales de los ciclos formativos de grado medio y de grado superior, sin que generalmente se hiciera mención alguna a aquellos otros itinerarios. La diferencia que hay entre los dos grupos es que en uno la mayoría de los alumnos/as son autóctonos/as, en tanto que en el otro la mayoría de ellos/as son inmigrantes, sobre todo latinoamericanos/as.

**Extracto 243:** *La orientadora les dice a los alumnos que lo primero que hay que preguntarse es “¿Yo qué quiero hacer?”. Ella dice que este centro oferta todas las posibles opciones, así que ellos puede elegir la que quieran, pero siempre preguntándose en base a “¿Qué bachiller quiero hacer?”. Registro del 4-5-11.*  
**Orientación académica-laboral en un grupo de 4º de ESO en el Centro Público.**

La orientadora se dirige, en el anterior *verbatim*, al grupo compuesto mayoritariamente por alumnos/as autóctonos/as. En dicho *verbatim* se puede apreciar no sólo que los orienta hacia el bachillerato, sino que los invita repetidas veces a que tomen conciencia de que pueden elegir entre los diferentes itinerarios que éste ofrece. No menciona ni la FP ni los PCPI (ni las posibles vías alternativas para graduarse en ESO), siendo esto así tanto en el momento recogido en el *verbatim* como en todo el tiempo que dura la sesión de orientación. Veamos qué ocurre, en cambio, cuando esta misma orientadora realiza su trabajo con los alumnos/as del otro grupo:

**Extracto 244:** *Un chico latinoamericano le pregunta que si se sale del instituto, se puede ir a la Universidad. La orientadora le contesta: "Espera, vamos a ir por partes". Hace un gráfico en la pizarra con los diferentes itinerarios y comenta que, por un lado, en el caso de que no sacasen la ESO, se podría esperar a cumplir los 18 años para poderse sacar por la Educación de Adultos. Otra opción que dice que tienen es hacer un PCPI, que es un programa de cualificación profesional inicial, el cual consta de tres partes: formación general con lengua y matemáticas, formación en una especialidad a elegir y orientación laboral. Registro del 11-3-11.*

**Orientación académica-laboral en un grupo de 2º de ESO en el Centro Público.**

La orientación de este otro grupo (del que –como se ha dicho– forman parte sobre todo alumnos/as inmigrantes) la centra en dar a conocer los diferentes itinerarios para titularse en ESO (PCPI y Educación de Adultos), sin que en ningún momento les hable de bachillerato ni les incite a reflexionar sobre qué quieren hacer ellos, dando por sentado, por consiguiente, que no tienen otras opciones donde elegir que las que ella les presenta. Es más, en esta ocasión, ni siquiera alude a los ciclos formativos y elude, como de pasada, la pregunta del chico que le pregunta si *se puede ir a la Universidad*.

Otra forma que adopta la orientación académica-profesional es la de una tutoría individual con el/a alumno/a. El *verbatim* que se muestra a continuación refiere una de estas tutorías, que en este caso le ha sido pedida a la orientadora por parte de una alumna autóctona del grupo de 3º de ESO que también está orientado a bachillerato:

**Extracto 245:** *La chica le dice que quiere que le aconseje qué hacer para cuando salga del IES, que quiere estudiar bachillerato pero no sabe qué rama. La orientadora le pregunta qué quiere estudiar. Ella le dice que no lo sabe y se ríe. La orientadora le comenta que eso es importante, que lo piense porque, en función de lo que quiera, le vendrá mejor un itinerario u otro. Añade que ella le aconseja que, ante la duda, haga la rama de ciencias, porque así se abre más posibilidades, porque letras es cerrarse a sólo carreras de letras, y que con ciencias es más fácil pasar tanto a letras como a la ciencia. (...). La chica le dice que vale, que muchas gracias. La orientadora le sonrío y, mirándome, me dice que es una chica muy lista, con muy buenas notas, que está en 3º de ESO. Registro del 15-4-11. Orientación académica-laboral a una alumna de 4º de ESO (en el Departamento de Orientación con la orientadora).*

En este *verbatim*, en el que la alumna tiene claro que quiere a hacer bachillerato, por lo que la consulta es sobre la rama (ciencias o letras) por la que decantarse, la orientadora, por un lado, da por hecho que es el camino que debe seguir y, además, que puede elegir sin ningún problema entre los diferentes itinerarios del mismo y, por otro lado, –siguiendo la táctica vista más arriba con relación los alumnos/as de 4º con el mismo perfil- la anima a que reflexione sobre los estudios que quiere hacer y sobre las posibilidades que le abre cada uno de los itinerarios; lo cual –como se ha indicado- no es lo más habitual cuando se trata de un/a alumno/a inmigrante y/o no es considerado buen estudiante.

En el Centro Concertado, por las razones comentadas en el apartado anterior, pudimos observar en pocas sesiones de orientación educativo-laboral. Con todo, en alguna sí que logramos hacerlo. Este es el caso de la que se presenta en el siguiente *verbatim*, en el que la orientadora de este centro atiende a una alumna autóctona que se lo había solicitado:

**Extracto 246:** *Entro en el Departamento de Orientación. La orientadora está atendiendo a una alumna de 4º de ESO. Me pide que me siente mientras termina con la alumna y luego me atiende. Le comenta a la chica que para hacer la carrera de Magisterio, como la alumna quiere, puede hacerlo tanto por el bachiller de Humanidades como por el de Ciencias Sociales, que lo elija dependiendo de las notas que saque en ESO en cada asignatura y de las asignaturas que se le den mejor, que pueden ser orientativas. La alumna le pregunta que si hay trabajo con dicha profesión. La orientadora le responde que hay poco trabajo. Entonces la chica le pregunta por las oposiciones. La orientadora le dice que en época de crisis van a convocar pocas plazas.*

**Registro del 15-3-12. Orientación académico-laboral con una alumna de 4º ESO en el Departamento de Orientación del Centro Concertado con la orientadora.**

En el *verbatim* anterior, la orientadora se centra en responder a las preguntas de la alumna sin entrar en detalles informativos o explicativos sobre la carrera que ésta quiere hacer (salvo que *hay poco trabajo* y que *en época de crisis van a convocar pocas plazas* para maestros/as), lo que podría entenderse como una manera indirecta de disuadirla de que curse una carrera, motivada por el bajo rendimiento escolar de la alumna, pero directamente *no se lo intenta quitar de la cabeza*, a pesar de que estima que *no tiene aspiraciones realistas*. En cambio, cuando considera que un/a alumno/a inmigrante tiene altas expectativas académico-laborales a pesar de sus bajas calificaciones, utiliza estrategias más directas de disuasión, tal como afirma la propia orientadora:

**Extracto 247:** *La orientadora me cuenta que ella les hace un test de preferencias académicas para orientarlos y que, en éstos -dice- los alumnos inmigrantes muchas veces ponen que quieren ser médicos a pesar de sus bajas notas, añadiendo: "E intento quitárselo de la cabeza, porque no tienen aspiraciones realistas".* **Registro del 1-3-12. En el Departamento de Orientación con la Orientadora del Centro Concertado.**

Lo anterior, junto al hecho de que esta orientadora nos manifestó en una ocasión –como se ha comentado en otro apartado- que hay poca presencia de alumnos/as inmigrantes en bachillerato *porque no pueden dejar pasar a cualquier alumno* dado que fracasarían y darían una mala imagen del centro, nos hace pensar que también la orientación que se lleva a cabo en el Centro Concertado se modula de diferente modo según se trate de alumnado autóctono o inmigrante. A continuación, mostramos un *verbatim* de otra de esas pocas actividades de orientación académico-laboral que pudimos observar en este centro escolar; se trata de una reunión con padres/madres de alumnos/as de 4º de ESO a cargo de la orientadora:

**Extracto 248:** *Van llegando los padres. Cuando la orientadora comienza la reunión, hay 13 madres y 1 padre. Todos/as ellos parecen ser no inmigrantes. La tutora del grupo está presente también. La orientadora empieza preguntando a los padres/madres cuántos de sus hijos tienen pensado hacer bachillerato. Levantan todos/as las manos menos una madre, y cuando la orientadora pregunta por Formación Profesional, levanta la mano sólo esa madre. La orientadora comenta entonces que parece que la Formación Profesional tiene mala fama, pero que es una salida más, y en este tiempo incluso puede estar mejor. La orientadora dice que centrará, por tanto, su discurso en bachillerato y en sus itinerarios, y dirigiéndose a la madre que había optado por la FP, le dice que ya le comentará a ella en particular después. Registro del 19-4-12. Orientación académico-laboral con padres/madre de alumnos de 4º de ESO a cargo de la Orientadora de Centro Concertado.*

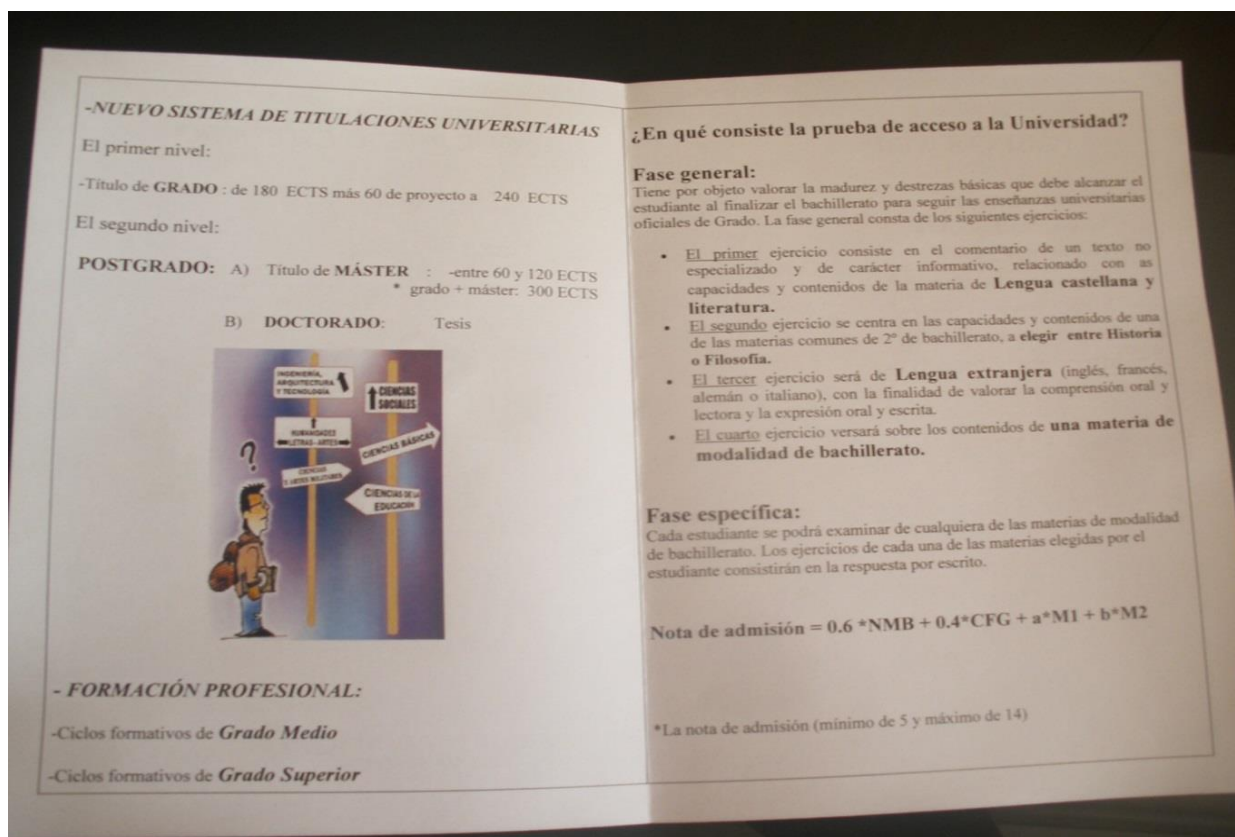
En la reunión recién descrita cabe ver, además de la escasa presencia de familias inmigrantes, que la mayoría de padres/as que participan en ella ha optado por que sus hijos/as hagan bachillerato, y que la orientadora se decanta finalmente por hablar sólo de él, es decir, por responder a la demanda mayoritaria de las familias. A continuación se presenta la descripción de otra reunión de orientación académico-laboral con padres/madres de alumnos/as de 4º de ESO, a cargo esta vez de la orientadora del Centro Público:

**Extracto 249:** *Cuando la orientadora empieza la reunión, hay 17 mujeres y 2 hombres (la tutora del grupo, al final de la reunión, me comenta que le han faltado 4 padres/madres). Parece que no hay ningún padre de origen extranjero. Entre los padres/madres, también hay dos alumnas chinas, un alumno ecuatoriano y un alumno marroquí, que han venido sin sus padres/madres. La orientadora desarrolla la reunión como si de una clase magistral se tratara, con ayuda de una presentación en Power Point proyectada por un cañón. Esta presentación comienza con el título: “Al finalizar la ESO ¿qué puedo elegir?”, aunque toda la presentación se centra después en itinerarios de bachillerato. (...) Al finalizar la reunión, le pregunto a la tutora que si es cosa mía o han venido pocos padres extranjeros, o si es que en el grupo hay pocos alumnos de otras procedencias. La tutora me responde que este grupo de 4º es, entre comillas, el grupo de los “buenos. La orientadora le corta la conversación y añade que las chicas chinas que han venido son de diez. La tutora vuelve a intervenir y dice que hay pocos alumnos/as inmigrantes en este grupo, y los pocos que hay, no han venido sus padres. (...) De camino al metro con la orientadora, le comento que había mucha asistencia, pues sólo han faltado cuatro. Ésta me responde que al final está todo relacionado con lo que la tutora me comentaba sobre que es un “grupo bueno”, y eso se nota en los alumnos y en el interés de los padres. Y me comenta que cuando han hecho reuniones con grupos de alumnos más flojos, no vienen apenas padres. Registro del 24-5-12. Orientación*

**académico-laborar con padres/madre de alumnos de 4º de ESO a cargo de la Orientadora de Centro Público.**

Es igualmente destacable la poca presencia de familias inmigrantes en esta otra reunión, siendo algunos/as alumnos/as los que asisten en su lugar. En ella, al contrario de lo que sucede en la antes expuesta, la orientadora no pregunta a los padres/madres asistentes por cuáles son los itinerarios que van a seguir sus hijos/as (bachillerato o FP) sino que, sin más preámbulo, se centra en el bachillerato como itinerario a transitar después de la ESO, probablemente porque se trata de *un grupo bueno*, como lo califican tanto la tutora como, después de la reunión, la propia orientadora. A este respecto, también es muy significativo un tríptico informativo del Departamento de Orientación del Centro Público que recopilamos durante el trabajo de campo. El tríptico tiene como finalidad orientar a los alumnos/as de 4º de ESO y a sus familias sobre las salidas académicas que tienen después de terminar la ESO. En la Imagen 14 se visualiza meridianamente bien que este centro educativo parece optar asimismo por el bachillerato/universidad como mejor salida para sus alumnos/as, puesto que aunque el mencionado tríptico está dirigido a todo el alumnado de dicho curso, se da mucha más información sobre la prueba de selectividad y el sistema de titulaciones universitarias que sobre la Formación Profesional, por ejemplo, a la que apenas se le dedican dos líneas al final de la primera página de las dos que componen el documento.

**IMAGEN 2: TRÍPTICO INFORMATIVO DEL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN DEL CENTRO PÚBLICO, DIRIGIDO A ORIENTAR AL ALUMNADO DE 4º DE ESO Y SUS FAMILIAS SOBRE LAS SALIDAS ACADÉMICAS DESPUÉS DE ESO (CURSO 2010-2011)**



Fuente: Material de campo del 12-5-11

El caso es que -como hemos tratado más atrás y también han puesto de relieve, por ejemplo, **Poveda, Jociles y Franzé (2009:22)**- sobre los itinerarios de FP (o de PCPI, ACE, etc.) se suele informar sobre todo a grupos de alumnos/as inmigrantes, llevándose a cabo con ellos, tal como lo expresan estos autores/as, un *trabajo de persuasión*.

#### **4.4. LA GESTIÓN DE LA DIVERSIDAD Y LA DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO**

##### **INMIGRANTE EN GRUPOS-AULAS DE REFERENCIA**

Cómo se decide, y a partir de qué criterios, la ubicación de los alumnos/as inmigrantes dentro de cada grupo-aula de referencia son otras de las preguntas que nos hemos planteado en esta investigación; y, una vez realizada ésta, una de nuestras primeras conclusiones apunta a que dicha ubicación no es aleatoria, es decir, que no todos los chicos/as no hispanohablantes que llegan a los centros educativos tienen las mismas probabilidades de entrar o de permanecer durante todo un curso escolar en el aula de enlace, al igual que no todos los chicos/as, independientemente de cuál sea su lengua materna, tienen las mismas posibilidades de ser adscritos a un aula de compensatoria (/desdoble), de diversificación o en un grupo-aula de referencia *de los buenos* (o *de los malos*), por ejemplo. Vamos a ver ahora qué lógica y qué



criterios se descubren detrás de las decisiones que tienen que ver con esta ubicación. Para empezar, es preciso decir que tampoco todos los alumnos/as que llegan de fuera de España a un centro escolar se etiquetan como inmigrantes. Y esto se aprecia, entre otras muchas cosas, en el tipo de grupo-aula en el que se les ubica y/o se les hace permanecer. Así, por ejemplo, se puede traer a colación los casos de un alumno norteamericano que se escolarizó en el Centro Público y de una alumna coreana que lo hizo en el Centro Concertado, quienes fueron incorporados rápidamente y de forma completa a sus aulas de referencia, de modo que su estancia en el aula de enlace no duró más allá de un par de semanas, puesto que –como se dijo- *no la necesitaban*. En el siguiente *verbatim* se alude precisamente a este alumno estadounidense del Centro Público:

**Extracto 250:** *Yo aproveché para comentarle que me gustaría ir un día más al aula de enlace. Ella me dice que para qué si ya tengo que tener mucha información de allí. Yo le respondo que para conocer al chico nuevo de EEUU. Ella me dice que está totalmente normalizado, pues sus padres son cubanos, y habla bien el español, sólo tiene leves errores gramaticales, y que en pocas semanas se incorporará por completo a su aula de referencia. Registro del 17-3-11. En el Departamento de Orientación del Centro Público con la orientadora.*

La orientadora utiliza esta vez el término *normalizado* no para referirse al centro escolar, sino a un alumno que no necesita aula de enlace porque –según asegura- habla español aunque tiene *leves errores gramaticales*. En el siguiente *verbatim* se puede ver, además, que se busca ubicar a este chico *al grupo de los buenos*, porque si no -como augura su tutora- *se va a perder*. La agrupación de los alumnos/as en *grupos de los buenos* y en *grupos de los malos* (o en *el grupo bueno* y en *el grupo malo*, a los que a veces se agrega *el grupo regular*) es, de este modo, una práctica común, y que a un/a alumno/a en concreto se le asigne a uno u otro tiene mucho que ver con que se le identifique o no como inmigrante, debido probablemente a los estereotipos que, como se ha visto en otros apartados, se asocia a esta última condición y/o al país de procedencia.

**Extracto 251:** *Juliana (tutora del aula de enlace) le pregunta a la orientadora si saben ya a qué clase va a ir el chico de EEUU (llegado recientemente). Isidora (la profesora del aula de compensatoria) le pregunta si ya se va a incorporar. Juliana le contesta que para la semana que viene se puede incorporar, puesto que sus padres son cubanos y habla bien el español, y que la madre le ha dicho por teléfono que en casa están hablándole en español. La orientadora dice que se le puede hacer una evaluación e incorporarlo, y referente al grupo dice que irá a 1º C. Juliana frunce el ceño y dice que ella tenía entendido que iba al B, al grupo “de los buenos”. Andrea (la orientadora) le dice que en esa clase hay ya muchos alumnos. Juliana replica que es una pena que vaya a ese grupo, porque se va a echar a perder. La orientadora dice que hablará con la Jefe de Estudios a ver qué se puede hacer. Registro del 11-3-11. En el Departamento de Orientación, una coordinación entre la orientadora y la tutora del aula de enlace.*



Hemos comentado el caso del alumno estadounidense del Centro Público. No lo haremos, sin embargo, al menos con la misma extensión, con el caso de la alumna coreana del Centro Concertado, puesto que de él ya se ha hablado en el apartado 3.1.5. Sólo recordar que sus profesoras la tenían en buena consideración, razón por la cual también pasó en poco tiempo del aula de enlace a su aula de referencia, frente a lo que les sucedía normalmente a los alumnos/as chinos/as con una competencia similar en español. También fue asignada al *grupo de los buenos*. Por tanto, cabe concluir que en ambos centros se valora más a unos/as alumnos/as inmigrantes que a otros/as dependiendo sobre todo de su procedencia, lo que a veces lleva a que a unos/as sí y a otros/as no se les considere propiamente inmigrantes. Esta idea, pero con otros matices, está presente asimismo en el estudio de **Ortiz Cobo (2012:8)**. Veámoslo:

*Si bien toda concentración de población escolar inmigrante es percibida con connotaciones negativas, sí es cierto que en la concentración por procedencia esas connotaciones se agudizan considerablemente en términos de conflictividad y de descenso de los niveles educativos cuando el colectivo es extracomunitario (fundamentalmente de procedencia marroquí y latinoamericana). No ocurriendo lo mismo cuando hablamos de la presencia de alumnado de procedencia inglesa, francesa, norteamericana... en cuyo caso, popularmente, se considera que ésta infiere prestigio al centro. Ortiz Cobo, 2012:8.*

Esta última apreciación de **Ortiz Cobo** puede trasladarse también a los dos centros que hemos estudiado, es decir, que hay procedencias del alumnado (de países como Ecuador o China, por ejemplo) que se perciben como una mácula para el centro, en el sentido de que una gran visibilidad de la misma se considera que deteriora su imagen, mientras que otras (de países como EEUU o Corea) se estima que aportan prestigio al mismo. En nuestro caso, además, hemos encontrado que dichas procedencias tienen igualmente un peso importante en lo que se refiere al grupo (*de los buenos* o *de los malos*) al que se adscribe a ese alumnado. Otro ejemplo de esto es el que se recoge en el *verbatim* 250 ya expuesto en el apartado 4.3., en el cual la tutora de un grupo de 4º de la ESO del Centro Público, ante nuestra extrañeza de que a una reunión de padres/as no hubiera acudido ninguno de origen extranjero, nos explica la ausencia de éstos haciendo referencia tan sólo a que *este grupo de 4º es, entre comillas, el grupo de los buenos*, es decir, que el hecho de que en un grupo escolar no haya alumnos/as inmigrantes (o, según el caso, haya pocos/as) se toma por sí sola como signo de la calidad, se supone que académica, del alumnado. Esta distinción de los profesionales de la educación entre *grupos buenos* y *grupos malos* merece que nos paremos un poco más en ella. Para ello vamos a volver a la reunión de padres/madres que acabamos de comentar -cuyo *verbatim*, como se ha indicado antes, es el 249 del apartado 4.3.-, pues antes de que comenzara, la orientadora nos puso en antecedentes comentándonos que, en el Centro Público, *hay tres*

*grupos de 4º de ESO: uno malo, uno bueno y otro regular, y que éste al que se había convocado para dicha reunión era el bueno.*

En el siguiente *verbatim*, la misma orientadora del Centro Público hace alusión a la existencia de grupos en los que están los *alumnos buenos* y otros en los que están *los alumnos menos buenos* y, según ella, esta agrupación viene respaldada por la forma en que, en el propio sistema educativo español, se establece la organización de los grupos de alumnos/as por optativas, según sean éstas de apoyo o no, de manera que los grupos en que se concentran las optativas de apoyo son *los menos buenos*:

**Extracto 252:** *La orientadora del Centro Público me comenta que el sistema educativo actual discrimina porque, para ella, éste sugiere qué alumnos tienen que coger las optativas de Apoyo de Lengua y Matemáticas, y quiénes deben coger la optativa de Francés, y sobre la base de estas optativas el centro forma los grupos. Añade que esto se traduce en que en Francés están los alumnos buenos y en Apoyo los menos buenos. Y además me dice que a veces ha vivido casos incomprensibles en los que chicos marroquíes están en Apoyo cuando, desde su punto de vista, el Francés les vendría muy bien. Registro del 29-4-11. En el Departamento de Orientación con la orientadora.*

Y, en efecto, -como afirma la orientadora- la regulación de las optativas en la ESO por parte de la legislación educativa es, en gran medida, responsable de la *discriminación* que supone distribuir a los alumnos/as entre *grupos de los buenos* y *grupos de los malos*, así como de la adscripción a estos segundos de la mayoría de los alumnos/as inmigrantes, puesto que el escaso dominio que se estima que poseen del español y el bajo nivel académico que, por lo general, se considera que traen de sus países de origen, que el profesorado no se siente capaz de resolver en el año que están en el aula de enlace (o en la de compensatoria/desdoble), hacen que, de manera casi obligada, tengan que cursar las asignaturas de Apoyo de Lengua y/o Apoyo de Matemáticas. Todo lo cual se une al hecho de que los centros educativos organizan a los grupos de alumnos/as según las optativas “eligidas” por éstos/as. Una de las claves para explicar esa *discriminación* sigue estando, no obstante, en la valoración que hacen los profesores/as de las competencias lingüísticas y curriculares de estos chicos/as, dado que de ella depende que vayan a Apoyo de Lengua y/o Apoyo de Matemáticas o, por el contrario, se les dé vía libre para cursar Francés. Y esta valoración, como venimos diciendo, no es ajena a los estereotipos que manejan sobre sus países de origen y, en general, sobre la condición de inmigrante y, por tanto, tampoco lo son de los saberes previos que les reconocen en función de esa misma procedencia. Veamos un nuevo ejemplo:

**Extracto 253:** *La forma en la que se hace la incorporación del alumnado, yo creo que hay que revisarlo, hay que revisarlo porque no es igual, alumnado que viene de población de países con un sistema educativo obligatorio, que países con un sistema educativa que no es obligatorio, pero yo creo que por el hecho de tener 14 años no tienes por qué estar en un determinado curso. (...) Yo no entiendo por qué la adjudicación está en*

*función de edad cronológica. Segundo, yo creo que la historia escolar del alumnado es importante; entonces, claro, un niño coreano no viene igual que te viene un niño de Santo Domingo. Entonces, bueno, eso dificulta los agrupamientos, cómo hacer los grupos, qué respuesta darles, qué necesidades tiene. Entonces, hay que debatirlo, hay que debatirlo seriamente, y ahí yo creo que se tienen que establecer medidas muy flexibles, siempre integradoras, pero flexible. (...) Hay que tener un marco plural, sí, y que hay que tener en cuenta determinadas características también. Entrevista con la Orientadora del Centro Público, curso 2010-2011.*

**Olmos Alcaraz y Rubio Gómez (2011: 459-468)** han abordado el tema de la construcción escolar de los *malos y buenos estudiantes* a partir de los discursos, prácticas y percepciones sobre los alumnos/as inmigrantes del profesorado de los centros andaluces estudiados por ellas, considerando que categorías sociales como la de la nacionalidad constituyen un hándicap para que estos alumnos/as puedan ser tenidos como unos buenos estudiantes o, en algunos casos –como hemos visto aquí con relación al alumnado coreano o estadounidense–, para todo lo contrario, es decir, un aval para que se les presuponga que sí lo son. Sin embargo, los estereotipos de los que hemos hablado y los saberes previos que se estima que los chicos/as inmigrantes *traen* (o, más frecuentemente, *no traen*) no son los únicos criterios que median en las valoraciones de sus competencias académicas y, por consiguiente, en su adscripción a unos grupos de alumnos/as u otros. Hay, sin duda, otros criterios, entre los cuales nosotros vamos a mencionar, para finalizar, el que se refleja en el siguiente *verbatim*:

**Extracto 254:** *A veces me meten a los niños en unos cursos que a ellos no les pueden venir bien: “Oye, ¿por qué no cambiamos a estos chicos a este grupo de Francés, porque ellos al ser de Marruecos, hablan francés, pueden ir a la optativa de Francés?” (...). Pero ellos también se dejan aconsejar por mí. Intentamos que los niños, si son del mismo curso, que vayan todos al mismo curso, no que uno esté en 3ªA y otro en 3ªC, porque así van como en un pack, podemos hacer una atención conjunta más fuerte que si fueran a distintos cursos. De eso soy yo la encargada. Entrevista a la profesora-tutora del aula de enlace del Centro Público, curso 2010-2011.*

El anterior *verbatim* pone de manifiesto que en la organización por grupos (como el 3º A y el 3º B mencionados en él) también inciden esos otros criterios aparte de que a un alumno inmigrante se le considere con competencias suficientes o no para cursar una determinada optativa como pudiera ser el Francés. Uno de ellos consiste en tratar de que los chicos/as que han estado juntos antes en un determinado grupo, como el aula de enlace, sigan juntos, es decir, que si se valora que la mayor parte de ellos precisa Apoyo de Matemáticas y/o de Lengua con la consiguiente adscripción a un *grupo malo*, los demás también son adscritos a este grupo o, en palabras de la tutora antes citada, *van como en un pack* a esa ubicación.

En todo caso, a través de estos y otros criterios, tanto el profesorado como el Departamento de Orientación de cada centro tienen un papel fundamental en la distribución del alumnado inmigrante entre los diferentes grupos-aulas de referencia, ya no sólo –que es lo que hemos

tratado en mayor medida en este estudio- en su adscripción a grupos-aulas especiales, sin que ambas cosas, sin embargo, dejen de estar relacionadas entre sí.

## 5. RESUMEN DEL CAPÍTULO

En este capítulo hemos querido conocer la perspectiva de los profesionales de la educación, tanto del Centro Público como del Centro Concertado, en la medida en que dicha perspectiva incide en sus prácticas y en sus discursos sobre el alumnado inmigrante y, por tanto, permite acceder a claves para entender cómo gestionan la diversidad cultural en sus centros escolares.

### **Doble postura en los discursos de los profesionales de la educación: la oficial y la personal**

En el primer apartado de este segundo capítulo, hemos tratado las representaciones que estos profesionales manejan sobre la diversidad cultural, preguntándonos si conciben ésta como un enriquecimiento del proceso-aprendizaje de todos/as los alumnos/as o, por el contrario, como algo problemático. En nuestro trabajo de campo, hemos encontrado concepciones de ambos tipos y sobre todo que, en los discursos de estos profesionales, puede darse una doble postura: por un lado, *la oficial*, más positiva, que lleva a enfocarla como enriquecimiento y, por otro lado, *la personal*, más proclive a tratarla como un problema. Los profesionales de la educación que conciben la diversidad cultural como un enriquecimiento hablan de aprovechamiento de esa diversidad, de intercambio y no de choque, y proponen una apertura hacia otras costumbres y culturas, lo que consideran que previene actitudes racistas y xenófobas en los alumnos/as. Sin embargo, las observaciones de campo nos han permitido poner de manifiesto que, en la práctica socioeducativa, en muy pocas ocasiones tiene lugar un intercambio cultural, sino más bien un adoctrinamiento de los inmigrantes en lo que se llama *cultura española*. También hemos revisado estudios que abordan el tema de la interculturalidad en la escuela, que plantean ésta como un continuo que va desde el *asimilacionismo*, en que se acepta que el otro esté ahí pero no se produce intercambio, hasta la *interculturalidad*, que es cuando se produce ese intercambio, pasando por la *multiculturalidad*, si bien algunos de dichos estudios van más allá, considerando que aun hay otra fase en dicho continuo, que sería la *antirracista*, en la cual no basta con intervenciones educativas, sino que se precisa de un trabajo de todos/as, incluida la comunidad educativa, por un cambio social. En cuanto a los profesionales de la educación que conciben la diversidad cultural como un problema, consideran que en los centros multiculturales se da un choque cultural. Ahora bien, lo que hemos encontrado en el campo es que, a veces, este choque del que hablan es fomentado por ellos mismos/as, como vimos en el caso de la

orientadora del Centro Público que intentaba convencer a unas alumnas de origen árabe de que sus costumbres religiosas no eran razonables. Otros/as profesionales señalan que la multiculturalidad es un obstáculo en el proceso de enseñanza-aprendizaje puesto que no se cuenta con un *referente cultural común* para dar las clases. Hemos interpretado esta idea como enraizada en el proceso de homogenización que tiene lugar regularmente en las aulas, en sí mismo contradictorio con el respeto a la diversidad; a la vez que hemos subrayado que, aun en los casos en que los alumnos/as inmigrante no tienen conocimientos previos sobre España o la Comunidad Autónoma en la que viven, ello no significa que no tengan un *referente cultural común* entre ellos. Por último, hemos planteado que la concepción/tratamiento de la diversidad cultural como problema no puede entenderse sin el monoculturalismo que impregna el *currículum* escolar, del que difícilmente puede sustraerse si se atiende a la función que la escuela desempeña en los Estados-nación.

### **Discursos centrados en la normalización del alumnado vs integración**

En la primera parte del capítulo también hemos expuesto los diferentes significados que los/as profesionales de la educación dan al término *normalización*, y ocurre a menudo que lo utilizan para justificar que en un determinado centro educativo no se considere necesario llevar a cabo medidas especiales de atención a la diversidad. La categoría de *normalizado* se presenta en el imaginario de estos/as profesionales en contraste con otras categorías. En primer lugar, se concibe lo *normalizado* como lo contrario de lo *especial*, entendiéndose esto último como aquello que no es normal. Sin embargo, en los centros que se autodenominan *normalizados* existen *aulas especiales* que mantienen al alumnado inmigrante al margen del curso ordinario de la ESO; al mismo tiempo que se crean *grupos de los buenos* y *grupos de los malos*, estando compuestos estos últimos mayoritariamente por ese alumnado.

*Normalizado* significa también aquello que *no hace falta integrar*. Con lo cual resulta, por lo menos, chocante que, en un centro que se dice *normalizado*, como es el caso de uno de los dos estudiados, los/as alumnos/as que se consideran con necesidades educativas especiales sean atendidos fuera de sus aulas de referencia en un grupo denominado, casi de manera paradójicamente, *de integración*. Por último, los/as profesionales de la educación usan el término de *normalización* como proceso dirigido a prevenir la segregación en los centros. En este contexto, algunos/as de ellos/as advierten del peligro que conlleva separar a ciertos alumnos/as de sus grupos de referencia y, por tanto, de sus compañeros/as de curso para que asistan a aulas especiales que podrían convertirse en *guetos*. A pesar de este peligro, es una realidad que, en los dos centros estudiados, los alumnos/as inmigrantes de origen latinoamericano suelen ser agrupados en las aulas de compensatoria (/desdoble), de diversificación y, en uno de dichos centros, también de integración, al igual que les sucede a

los no hispanohablantes, aunque esta vez después de haber pasado además por las aulas de enlace.

### **La interculturalidad tomada como algo para ser utilizado en días concretos**

En el segundo apartado, hemos querido profundizar en las ideas de *integración* que manejan los profesionales de la educación. Hemos conocido que, para éstos/as, los integrables son los alumnos/as inmigrantes, ya sean hispanohablantes o no, así como otras minorías étnicas como los gitanos/as. Una de esas ideas conlleva la identificación de *integrar* con celebrar *días interculturales*; unos *días interculturales* que suelen concretarse en fiestas gastronómicas celebradas en ciertos días señalados como la Semana Cultural, San Isidro o la Navidad, y que dejan ver un interés por estos alumnos/as inmigrantes como *sujetos exóticos*, es decir, como portadores de *culturas* que pueden dar color y exotismo a ciertos eventos extraordinarios de la vida escolar, pero a cuyos saberes y formas de ver el mundo no se les deja un lugar en los procesos de enseñanza-aprendizaje que arman el día a día de la escuela. Esta concepción de *integración* o de *integrar* tampoco contempla que estos profesores/as adapten sus programaciones a la diversidad cultural de sus alumnos/as, como pudiera ser incluir en las clases de Historia o de Lengua contenidos que hicieran referencia a las realidades (literarias, políticas, sociales, etc.) de sus países de origen, no tan sólo a España y/o a la Comunidad de Madrid. Únicamente en el aula de enlace observamos que, a veces, los profesores/as preguntaban a sus alumnos/as acerca de cómo es o cómo se hace algo en sus países de procedencia; no obstante, eran más las veces en que no lanzaban este tipo de preguntas, sino juicios sobre los lugares de origen de los alumnos/as como el expuesto, por ejemplo, en el apartado 3.1.7.: *allí los profesores pegan pero aquí está prohibido*.

En los discursos de algunos/as de estos/as profesionales de la educación el concepto de *integración* también aparece asociado al de *interculturalidad*, entendiéndose entonces como *integración de las culturas*. Para integrar hay que hacerlo en algo, y de esos discursos, se extrae que hay que integrar en el centro escolar y/o en la *cultura española*. Lo que pone de manifiesto al menos dos cosas: primero, que quienes se tienen que integrar son los alumnos/as inmigrantes (ellos/as son *los integrables*), sin que haya (ni se prevea en el imaginario de estos/as profesionales) camino de doble dirección; y, segundo, la existencia de un proceso de homogeneización cultural del alumnado. Los/as profesionales de la educación también entienden la *integración* es como algo contrapuesto a la *marginación*, pero en el sentido de que para que los alumnos/as se integren es preciso que ellos mismos/as no se mantengan marginados, al margen de los demás/as; tratándose, por tanto, de una concepción de *integración* que vuelve a situar del lado de los alumnos/as la responsabilidad de la misma.

### **¿Son las aulas de enlace espacios de bienvenida?**

Otra forma que tienen los profesionales de la educación de concebir la *integración* es mediante la idea de *acogida*, que consistiría en hacer sentir cómodos a los alumnos/as que llegan de otros países a un centro educativo y poner a su disposición recursos didácticos y materiales adecuados. Esta acogida, sin embargo, se cumple en la práctica más en esta segunda vertiente señalada (la de proporcionales recursos materiales de diferente tipo) que en la primera, puesto que el acogimiento de que son objeto los alumnos/as del aula de enlace en los dos centros estudiados no es particularmente cálido. Durante el trabajo de campo pudimos conocer cómo era la acogida de los alumnos/as que llegaban por primera vez al centro escolar, y ésta quedaba reducida –como se expuso en el capítulo 4- a acompañarlos hasta el aula de enlace, en donde se les invitaba a que se presentaran diciendo su nombre y país de procedencia, y a veces ni siquiera esto, puesto que la mayoría de los alumnos/as desconocían totalmente el español, lo que dificultaba las interacciones verbales entre ellos/as y las tutoras. El aula de referencia la conocían sólo meses más tardes, cuando las tutoras consideraban que podían incorporarse, por lo que hasta entonces tampoco eran presentados a sus compañeros/as de curso.

### **La etiquetación y estigmatización del alumnado por *paquetes culturales***

En el tercer apartado de este capítulo, llamado *Dime de dónde procedes y te diré como eres*, hemos analizado los estereotipos y los prejuicios que conforman los discursos de los profesionales de la educación acerca de sus alumnos/as inmigrantes, los países y los centros educativos de procedencia, el nivel académico con el que llegan y sus entornos familiares. Hemos comprobado que, en la mayoría de las ocasiones, estos discursos son negativos y/o compasivos, y cuando hacen referencia a los países de origen, los alumnos/as que salen peor parados son los chinos/as y los latinoamericanos/as. En términos generales, estos profesionales consideran que los alumnos/as inmigrantes *traen* un nivel académico bajo, debido a que los sistemas educativos de algunos/as países de procedencia, especialmente los latinoamericanos, y tienen asimismo un nivel más bajo que el español; razón que les sirve, por otra parte, para justificar el hecho de que obtuvieran mejores notas en sus países de origen que en la actualidad. Lo que hemos observado es que a estos alumnos/as no se les valora los conocimientos que tienen, algo que ha sido también subrayado por otros/as autores/as que han investigado en este ámbito de estudios. Una prueba de ello es el hecho mismo de que la mayoría de los chicos/as inmigrantes, hispanohablantes o no, se encuentren insertos en programas especiales, considerándoselos alumnos/as con *desventajas educativas*. Y otra prueba la podemos encontrar si reparamos en que a los alumnos/as del aula de enlace de uno de los centros estudiados -como se vio sobre todo en el primer capítulo- se les frena el



paso a sus aulas de referencia a pesar de que, tras varios meses en ella, puedan comunicarse en español de una manera bastante aceptable, precisamente porque la tutora estima que aún no están preparados, que tienen desfase curricular y, en consecuencia, necesitan el apoyo de compensatoria, que es otro de los cometidos, además de la sumersión lingüística, de las aulas de enlace. La pregunta que surge (y que creemos que hemos intentado responder tanto en éste como en el anterior capítulo) es si estos/as alumnos tiene realmente *desventajas educativas*, entendidas como retraso académico, o esas *desventajas* se las crean los propios centros escolares (y el sistema educativo que establece el marco en el que se pueden mover) a partir de los estereotipos que se manejan sobre ellos/as y de los dispositivos de *compensación* por los que se les hace transitar.

### **La creencia de que ser alumno/a inmigrante es igual a tener una baja formación**

Son bajas asimismo las expectativas académicas que estos profesionales de la educación proyectan hacia el alumnado inmigrante, aunque existen matices que dependen de su procedencia, es decir, no a todos/as los alumnos/as inmigrantes se les asocia con *desventaja educativa*, sino que hay algunos/as, aunque pocos en los dos centros estudiados, que se salvan de dichas expectativas. Encontramos, de hecho, tan sólo dos casos durante el trabajo de campo, el de un chico de EEUU en el Centro Público y el de una chica de Corea en el Centro Concertado, a quienes, por otro lado, no se les había etiquetado como *inmigrantes* ni con las connotaciones negativas que esta etiqueta lleva consigo

### **Cuando el sistema educativo y la institución escolar discriminan según el origen**

Hemos visto que los estereotipos sobre la población inmigrante se vehiculan igualmente a través de documentos de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid dirigidos a los profesionales de la educación, como es el caso de uno donde se les previene de la existencia del *síndrome del inmigrante* o *síndrome de Ulises*, consistente –según se dice– en un *estrés límite* causado por la separación de los seres queridos y el fracaso del proyecto migratorio. En él se exponen imágenes estereotipadas asociadas a la condición general de inmigrante, a ciertos países de origen concretos o bien, de modo impreciso, a *ciertas culturas*, como ocurre con la atribución a estas últimas de prácticas y creencias en *brujería, magia y hechicería*. Pensamos, así, que es importante analizar el trabajo de los profesionales de la educación no sólo a partir de lo que acontece en los centros escolares (esto es, de su imaginario y de sus prácticas socio-educativas), sino también de lo que se decide y se difunde con relación a la gestión de la diversidad cultural desde los órganos político-administrativos que tienen competencia/autoridad en educación, puesto que ello provee de elementos para entender cómo se legitiman ese imaginario y esas prácticas.



En el tercer apartado, hemos analizado, por otro lado, las posturas que adoptan las tutoras del aula de enlace de los dos centros educativos estudiados con relación a promocionar o no a sus alumnos/as, es decir, a hacerlos repetir o no el curso (1º, 2º, 3º o 4º de ESO) que están realizando en sus aulas de referencia. Hemos constatado que estas posturas, en lo que se refiere a cómo las expresan sus propias protagonistas, varían en función de cada centro educativo, pues mientras que la tutora del Centro Público es partidaria de que los alumnos/as de aula de enlace repitan dicho curso, la del Centro Concertado se decanta por lo contrario. Ahora bien, pudimos comprobar también que estos dos posicionamientos distintos se mantienen sólo a nivel del discurso puesto que, en los tres cursos académicos que duró el trabajo de campo en estas aulas, ambas coinciden en lo que proponen en la práctica para sus alumnos/as, lo que se traduce en que la mayoría del alumnado/a de origen chino repite curso, en tanto que el resto pasa al siguiente. ¿Por qué la repetición de curso afecta especialmente al alumnado chino de las aulas de enlace de ambos centros escolares? Observamos que a los alumnos/as chinos/as les cuestan, en efecto, más tiempo aprender español, algo que –como se indicó en el capítulo 4- los mismos/as alumnos/as reconocen; ello, sumado a las bajas expectativas que los profesionales de la educación albergan, en particular, con relación a ellos/as y los prejuicios que manejan con relación a sus familias y la capacidad/voluntad de éstas de incentivarles y apoyarles en los estudios, hacen que estos alumnos/as sean no sólo los que más tiempo permanecen en las aulas de enlace, sino también –como se ha dicho- los que son propuestos más frecuentemente para repetir curso, así como los que tienen mayores dificultades para hacer amigos/as en sus respectivos grupos de referencia.

Hemos visto, por otra parte, que los profesionales de la educación proponen para el alumnado inmigrante itinerarios alternativos a la vía ordinaria, como son su inclusión en un programa de compensatoria en 1º y 2º de la ESO, cursar 3º y 4º de ESO en un grupo de diversificación curricular, u optar por un PCPI, que en el futuro les pueda conectar con un ciclo formativo de grado medio. De este modo, el hecho de que, desde su misma llegada a los centros educativos, se atienda a la diversidad cultural del alumnado inmigrante mediante su segregación en aulas específicas, al margen de sus respectivos grupos de referencia, favorece que sus trayectorias educativas se desvíen progresivamente de lo que es el recorrido ordinario de la ESO, en una suerte de ciclo vicioso en que las decisiones del profesorado, basadas en los referidos estereotipos y expectativas, tienen un papel importante en el rendimiento académico que acaba teniendo. Los profesores/as tanto del Centro Público como del Privado nos comentaban que los alumnos/as inmigrantes a menudo *tiran la toalla* pero, dada la situación descrita, no pudimos por menos que plantearnos quiénes son los que *tiran la toalla* primero: ¿estos alumnos/as o los propios/as profesionales que trabajan con ellos?

Hemos tratado de dar respuesta a este interrogante, en este capítulo 5 que ahora sintetizamos, a partir del análisis de los estereotipos que estos últimos manejan, de las expectativas que proyectan sobre el alumnado inmigrante, de sus valoraciones de las competencias académicas del mismo, así como de sus decisiones sobre si debe repetir o no curso y sobre los programas específicos y grupos de referencia donde proponen ubicarlo.

### **El Departamento de Orientación: ¿motor dinamizador de la atención a la diversidad en los centros escolares?**

En la última parte de este capítulo 5, hemos querido indagar sobre el papel desempeñado por el Departamento de Orientación en la gestión de la diversidad cultural en cada uno de los centros educativos estudiados. En lo que respecta al alumnado inmigrante, hemos analizado cómo actúa en la asignación a las distintas aulas y programas específicos tanto del alumnado no hispanohablante (adscrito en primer lugar al aula de enlace) como del hispanohablante (que lo es al programa de compensatoria/desdoble), así como la clasificación que lleva a cabo de los distintos grupos de referencia existentes en cada curso de ESO según se trate de *grupos buenos* o *grupos malos*, con la consiguiente distribución del alumnado inmigrante entre estos últimos grupos, lo cual es justificado por algunos miembros del Departamento de Orientación sobre la base de una legislación que establece que, en esta etapa educativa, los agrupamientos de los alumnos/as se deben hacer en función de las asignaturas optativas “elegidas”.

También hemos visto que la composición del Departamento de Orientación y el trabajo de atención a la diversidad que desarrolla en cada centro escolar estudiado es muy diferente. Así, mientras que, en el Centro Público, este departamento está formado por un equipo numeroso de profesionales y es el principal motor de la gestión de la diversidad cultural en dicho centro, en el Centro Concertado, por el contrario, está compuesto por una sola persona que, además, se ocupa casi exclusivamente de informar al profesorado sobre la legislación educativa que afecta al trabajo con alumnado inmigrante.

Otro aspecto que se ha tratado en esta última parte del capítulo son las diferentes orientaciones académico-profesionales que reciben los alumnos/as de estos centros por parte de sus respectivas orientadoras en función del tipo de grupo (*malo* o *bueno*) en el que están ubicados, de suerte que, por los motivos expresados más arriba, la mayoría de los alumnos/as inmigrantes son orientados hacia itinerarios de FP, en algunos casos pasando previamente por los PCPI, mientras que los ubicados en *grupos buenos*, en su mayoría autóctonos, lo son hacia itinerarios de bachillerato-universidad.

### **A modo de colofón**

Los dispositivos educativos orientados a la atención a la diversidad tales como aulas específicas y programas educativos que transcurren al margen de la vía ordinaria, en este caso, de la ESO tienen como consecuencia la construcción de trayectorias socio-educativas que se pueden calificar de erráticas, en el sentido de que dichas medidas de atención a la diversidad, que son las que se implementan como tales en los centros escolares, ponen obstáculos a que el alumnado inmigrante se gradúe en educación secundaria, pudiendo hacerlo, en todo caso, después de largos rodeos. En definitiva, con este segundo capítulo hemos intentado responder a algunas de las cuestiones que nos planteamos en el primero de ellos relacionadas con las experiencias de estos alumnos/as inmigrantes, en concreto, sobre el papel que, en estas experiencias, tienen las representaciones y prácticas de los profesionales de la educación.

## CAPÍTULO 6: LA VOZ DE LAS FAMILIAS DEL ALUMNADO INMIGRANTE. ESTUDIOS DE CASO

Hemos expuesto en el capítulo 4 las experiencias del alumnado en sus hogares; ahora mostraremos las experiencias desde el prisma de los padres/madres. Así mismo, en este capítulo nos interesa contrastar los discursos de los profesionales de la educación sobre las familias inmigrantes, expuestas en el capítulo 5, con las experiencias contadas por los propios protagonistas, es decir, los padres/madres. También hablaremos de la perspectiva de estos últimos/as sobre su participación en los centros educativos y sobre la educación en sus países de origen y en España. Intentaremos, por último, conocer las prácticas en los hogares, sobre todo en lo que se refiere a qué lengua suelen hablar y cómo participan en el proceso educativo-escolar de sus hijos/as.

Este capítulo lo presentaremos de forma diferente a los dos anteriores, ya que para abordar el tema, además de la observación participante y las entrevistas, es decir, de la investigación cualitativa, hemos pasado cuestionarios a padres/madres como instrumento de investigación cuantitativa. Los cuestionarios conseguidos han sido 12 –ver Tabla 17-, los cuales nos han aportado una información muy escueta, pero nos han servido como una primera toma de contacto con los padres/madres. Para profundizar más en los diferentes casos, hemos realizado entrevistas, pero éstas han quedado reducidas a dos debido a las dificultades de acceso que se han comentado en el apartado de Metodología: una hecha a un padre de una ex-alumna de aula de enlace y, a su vez, tío de un alumno también de aula de enlace, ambos del Centro Público, y otra a una madre de un ex-alumno del grupo de diversificación del Centro Concertado.

**TABLA 17: MUESTRA DE PADRES/MADRES ENCUESTADOS SEGÚN CENTRO DE PERTENENCIA, PAÍS DE ORIGEN Y GÉNERO**

CENTROS	PAÍS DE ORIGEN						TOTAL
	Ecuador	China	Senegal	Rumanía	Polonia	Ucrania	GÉNERO
<b>Centro Concertado</b>	1 madre	3 padres	1 madre	2 madres	1 madre	1 madre	9 (6 madres + 3 padres)
<b>Centro Público</b>	0	1 padre	0	1 padre	0	1 madre	3 (2 padres + 1 madre)
<b>Total NACIONALIDAD</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>12</b>

Fuente: Elaboración propia

Trabajaremos desde un análisis ideográfico y no nomotético, de tal forma que trataremos las dos entrevistas como estudios de caso, profundizando en cada uno de ellos. Por ello, debemos señalar que no buscamos que los datos que aportamos en este capítulo sean generalizables a otros casos, sino que el análisis de cada uno de los dos estudiados nos permita enriquecer la reflexión sobre las perspectivas de los padres/madres. De hecho, pensamos que cada familia debe ser tratada como un caso particular, evitando las generalizaciones y los discursos estereotipados sobre las familias inmigrantes. Dice **Montón** (2003:33): *Las familias inmigrantes son muy diferentes entre ellas, y no es correcto tratarlas como si pertenecieran a una sola categoría*. Siguiendo esta idea, hemos intentado conocer y entender la experiencia individual de cada una de estas familias, por lo que nos hemos acercado hasta sus hogares, en los cuales hemos realizado, además, observación aprovechando tanto las propias situaciones de entrevista como las conversaciones mantenidas antes y después de las mismas.

## **1. ESTUDIO DE CASOS: LOS PADRES/MADRES DE ALUMNOS/AS INMIGRANTES**

El estudio cualitativo de las familias inmigrantes de los alumnos/as de los dos centros educativos investigados, como ya hemos comentado, se centra en dos casos: el de un padre rumano y el de una madre ecuatoriana. De esta forma, nos ocuparemos de conocer dos realidades de una forma más profunda que la que nos permiten los datos de los cuestionarios. Los dos casos que exponemos a continuación son muy diferentes entre sí, en particular en lo que se refiere a un aspecto importante para nuestra investigación, puesto que, en uno, se trata de una familia inmigrante no hispanohablante y, en el otro, de una familia latinoamericana y, por tanto, hispanohablante.

### **1.1. EL PADRE RUMANO**

El padre rumano, Florín, vive en Madrid desde hace siete años y su familia desde hace cinco, es decir, él migró a Madrid sólo dos años antes que el resto de su familia. Los dos primeros años vivió con su hermana, la cual había migrado antes que él y, según nos comenta, fue ella quien le convenció con sus discursos positivos sobre España para que él decidiera migrar a este país. Después de esos dos años, alquiló su propia casa y se trajo a su familia. Florín dejó atrás, en Rumanía, a sus padres y a sus suegros.

Actualmente “su familia” está compuesta por él, su mujer y sus tres hijas. Dos de éstas, que llegaron a Madrid con tres y cuatro años, tienen ahora cinco y seis, respectivamente, y están escolarizadas en la etapa de Educación Primaria; la otra hija, que en el momento de esta investigación tiene 16 años y está haciendo 1º de Bachillerato, llegó a Madrid con catorce años y fue alumna del aula de enlace del Centro Público. Florín también tiene a su cargo a un

sobrino de catorce años, recién llegado a España, que en el momento de la entrevista está escolarizado en esa misma aula de enlace.

Su proceso migratorio ha sido paulatino; primero migró él, estuvo en varios países (Alemania, Israel y Hungría) antes que en España y, cuando consiguió estabilizarse económicamente y lo consideró oportuno – dos años después de llegar-, se trajo al resto de la familia. Florín trabaja como albañil desde hace más de 20 años. Está acostumbrado a trabajar fuera de su país de origen porque, según él, gana más dinero que en Rumanía, donde los sueldos son más bajos.

## **1.2. LA MADRE ECUATORIANA**

Rosario vive en Madrid desde hace 13 años. Su marido vino un año antes que ella. Después de dos años decidieron traer a España a su hijo Ramón. Su familia está actualmente compuesta por su marido y sus dos hijos/as: el referido Ramón, que llegó con cinco años a Madrid y en el momento de la entrevista tiene 17 años, y Paula, nacida en Madrid, que en el momento de la entrevista tiene 10 años y, por tanto, está escolarizada en la etapa de Educación Primaria. El chico es ex-alumno del aula de diversificación del Centro Concertado, y anteriormente había estudiado en otro centro de Educación Secundaria, esta vez público. En la actualidad, estudia un PCPI en hostelería. En Ecuador, donde quedó a cargo de sus abuelos, Ramón estuvo matriculado en un centro de preescolar.

El proceso migratorio de esta familia ecuatoriana, según nos cuenta la madre, consistió en que primero migrara su marido para ver si podía asentarse en Madrid. Después de encontrar trabajo y casa, y comprobar así que se podía vivir en esta ciudad, migró Rosario, que encontró trabajo de asistente del hogar. Y, como se ha dicho, cuando económicamente estaban estabilizados, decidieron traer a su hijo. Este proceso migratorio nos recuerda a uno de los tipos que hemos expuesto en el capítulo 4, reconstruidos a través de los discursos de los chicos/as. Si en aquel capítulo nos preguntábamos por qué se repetían mayoritariamente los casos en los que primero migra el padre, después la madre y posteriormente los hijos/as, y proponíamos hipótesis explicativas, ahora encontramos una posible respuesta. Así, parece que estas familias, para migrar, envían primero una “avanzadilla”, representada por la figura del padre, quien comprueba si es factible, económicamente hablando, la vida *allí*, es decir, si es viable el proyecto migratorio familiar al completo.

Cuando Rosario migró a España tenía dos hermanas y un cuñado viviendo en Madrid. Los primeros años ella y su marido vivieron en una misma casa con sus hermanas. Posteriormente, cuando trajeron a Ramón, alquilaron una vivienda para ellos solos. Por otro lado, la familia que Rosario dejó *allí*, en Ecuador, son sus padres, sus suegros, algunos

hermanos y cuñados, así como sobrinos/as. Así, comprobamos que, al igual que ocurre en el caso de Florín –como se verá en un *verbatim* expuesto más adelante-, en los primeros años en Madrid se instalan con familiares que ya viven en esta ciudad y, posteriormente, cuando consiguen una cierta estabilidad económica, deciden tener su propia casa, lo que conlleva la reagrupación familiar. Se puede destacar, por tanto, la importancia de la familia extensa en el país de destino, pues no sólo sirve en un primer momento para comunicar la existencia o no de condiciones adecuadas para migrar a ese lugar, sino también para acoger al nuevo familiar migrado en la primera etapa de adaptación.

## 2. SENTIMIENTOS DE PARTIDA Y LLEGADA

El proyecto migratorio entraña una serie de sentimientos, tanto para los que se marchan como para los que se quedan. En el primer capítulo vimos cómo los estudiantes nos contaban sus experiencias y sentimientos cuando sus padres/madres se marcharon, así como, cuando tuvieron que migrar ellos, las emociones y pensamientos que les embargaron al tener que dejar una vida atrás. Ahora queremos conocer la experiencia de sus padres/madres: ¿Qué sintieron ellos cuando dejaron sus hijos/as atrás, así como a otros familiares? ¿Y cuando regresaron de visita a su país de origen y se reunieron con sus seres queridos? ¿Cómo fue la experiencia de llegar y vivir en otro país? ¿Y la experiencia de reagrupar a la familia? Estos y otros interrogantes los desarrollaremos en los siguientes apartados.

### 2.1. LA EXPERIENCIA DE MIGRAR

Migrar es una experiencia positiva para algunos/as y negativa para otros/as. El siguiente *verbatim* muestra la de la madre ecuatoriana entrevistada, Rosario:

**Extracto 255:** *Al principio esto cuesta un poquito. Cuesta mucho estar en un país que no es el tuyo. Lo bueno es que por lo menos manejábamos el mismo idioma. No como otra gente que viene con otros idiomas. Y eso nos favorece muchísimo a nosotros. Además, yo ya tenía a mis hermanas que estaban aquí. Ella tenía su piso. Es decir, que cuando yo llegué no es cuando llegó mi primera hermana, que ella sí que sufrió. Estaba sola. No tenía a donde ir, no tenía a nadie. Tuvo que buscarse la vida por ahí, buscar una habitación para vivir ella sola. No sabíamos lo que era compartir, porque en mi país no era la cosa así, de compartir piso y vivir con gente en el mismo piso. No, era tu casa y tú vives ahí con tu familia, tus hijos, quizás vienen tus nietos, tus hijos, el que sea. Pero, al principio,... bueno a mí en realidad no me costó nada adaptarme porque, ya te digo, yo vine y ya tenía a mis hermanas aquí. Yo fui a vivir con ellas. No tenía que compartir piso con desconocidos. Éramos todos familia: mi marido, mis dos hermanas, yo, una prima. No tuve ningún problema en ese sentido. Me adapté muy bien. Te cuesta un poquito, claro, a mí me costó mucho porque dejé a Ramón, pero los hombres lo llevan mejor. Mi marido lo llevaba mejor. Yo, en cambio, por las noches lloraba y venga llorar. Y me acordaba y no sé qué y: “Si le pasaba algo, ¿cómo llegaba yo en dos horas?. No puedo llegar ni nada”. Pero ya te cuento, yo muy bien, aquí muy bien, me hice con esto muy bien, lo llevé fenomenal. Me tocó trabajar por primera vez porque nunca había trabajado y, bien, me adapté muy bien, me aceptaron muy bien al sitio donde fui a*

trabajar. ¡Fenomenal! **Entrevista con madre ecuatoriana de ex - alumno ecuatoriano del aula de diversificación del Centro Concertado. Curso 2012-2013. (Lleva 13 años en Madrid).**

De este *verbatim* hay varias ideas que resaltar. Primeramente, es interesante la manera en que esta madre define el país al que migra como un país que no considera suyo o, en sus palabras, *un país que no es el tuyo*. Por tanto, se ve muy claramente el sentimiento de pertenecer a otro lugar, lo cual hemos encontrado también en otros discursos de los entrevistados, tanto de alumnos/as como de sus padres/madres, cuando utilizan el posesivo *mi* delante de *país*. Nosotros, a lo largo de esta tesis, hemos querido utilizar la expresión *su país de origen/procedencia*, considerando que no debíamos decir “su país” sin tener en cuenta si ellos consideran el país en el que viven actualmente como suyo o no o, dicho de otro modo, sin prestar atención a la existencia o no de un vínculo de pertenencia al lugar donde habitan. Decidimos, por tanto, utilizar aquella otra expresión porque con ella nos limitábamos a señalar dónde ha nacido o de dónde viene/procede una persona, dejando abierta la posibilidad de que hablara, por ejemplo, de *mi país de residencia* y, con ello, la de que esa persona sintiera los dos como suyos. Aun así, son los propios/as agentes sociales los que utilizan la expresión *mi país* para referirse exclusivamente al primero, no así al segundo. Es decir, que aunque los migrantes se adapten al nuevo entorno en el que viven –como también expresa Rosario en este último *verbatim*–, al menos a nivel verbal, establecen una distinción entre el país donde nacen y aquel al que migran en términos de pertenencia, de modo que aunque Rosario lleve muchos años viviendo en España, siente que su país es Ecuador.

Por otro lado, también de este *verbatim* podemos extraer la idea de que conocer la lengua del lugar al que se migra facilita la adaptación al nuevo entorno. Rosario valora el hecho de conocer el idioma del país al que ha migrado y reconoce que eso le favorece con respecto a los que migran y no conocen el idioma, y nos comenta de nuevo que le fue de ayuda el hecho de tener familia viviendo en la ciudad en la que se ubica. Por todo ello, esta madre considera que se adaptó bien, tanto al entorno como a la experiencia de trabajar por primera vez, si bien no deja de hacer referencia a la tristeza que la embargaba por no estar cerca de su hijo y, por consiguiente, no estar junto a él si le pasaba algo debido a la larga distancia geográfica que los separaba.

De este modo, en este *verbatim* aparecen ideas que nos recuerdan a algunos temas tratados en diversos trabajos como son los procesos migratorios, las familias transnacionales y las cadenas globales de cuidados. Ya en el primer capítulo hablábamos de la “femenización del proyecto migratorio” y la “maternidad transnacional”, así como, de los diversos estudios que hay sobre dicha temática (**Moscoso**, 2013, 2011; **Hernández Cordero**, 2013: 67-100;



Parella y Cavalcanti, 2010: 93; **Martínez Ferrer, Moreno Ruiz y Musito, 2010; Martínez y otros, 2008; Pedone y Gil Araujo, 2008:13,21; Pedone, 2006; 2010:11; Merla, 2014: 89-90; Wagner, 2008: 325-338; Martínez Ferrer, Moreno Ruiz y Musito, 2010, Carrasco y otros, 2007; Ramírez, 2007:7; Relaño y Soriano, 2006:100; Hondagneu-Sotelo y Avila,1997).** **Merla** (2014: 89-90), con relación a la “maternidad transnacional” y el impacto de la separación madre-hijo, expone que existe una migración femenina en la que las mujeres migran para realizar actividades de cuidado (tema también estudiado en los trabajos de **Torrens-Bonet, 2012 y Gregorio, 2009:44**) mientras dejan a sus hijos/as en el país de origen al cargo de otros familiares. Sobre las cadenas globales de cuidados, **Moscoso** (2013:148) recuerda –como se vio en capítulo 4- que las abuelas y otros familiares tienen un papel fundamental en el proceso migratorio, pues gracias a ellos, que asumen el rol de cuidadores/as, la madre puede migrar. Es lo que detectamos en la historia de Rosario. Conozcamos ahora la experiencia del padre rumano:

**Extracto 256:** *Yo he trabajado como albañil más de 20 años y estoy acostumbrado a trabajar siempre fuera, porque fuera se gana más que en mi país. He estado trabajando en Alemania, Israel, Hungría, y en 2004 tenía una hermana que había venido aquí y he venido detrás de ella, he venido con ella. Y he encontrado un trabajo bueno en este tiempo. En España había mucho trabajo, se trabajaba mucho en construcción y se ganaba bien. Y después de dos años he visto que la cosa va bien en España y la he traído (a la familia), he alquilado este piso y me traído a mi familia entera. Entrevista con padre rumano de ex - alumna rumana del aula de enlace del Centro Público. Curso 2011-2012. (Lleva 7 años en Madrid).*

Florín hace hincapié varias veces durante la entrevista en que estaba acostumbrado a migrar y que, por ello, lo *lleva bien*, no expresando sentimientos marcados por el hecho de haber dejado atrás a familiares. Es posible que sea debido a que, como consecuencia del sistema género/sexo, se centre en su responsabilidad de sostenimiento económico de la familia, una responsabilidad que, según dice, se vio tempranamente coronada por un relativo éxito. En cambio, la madre ecuatoriana asume una responsabilidad más emocional y de cuidados con respecto a ella, hasta el punto de sentir –como se ha visto- que su hijo (y otros familiares), que quedaron en Ecuador, la necesitaban a su lado.

Consideramos importante destacar también las redes familiares de los/as inmigrantes y como éstos/as construyen socialmente a través de ellas representaciones sobre los lugares de destino y sobre las posibilidades laborales y otras ventajas que éste reúne en comparación con el lugar de origen. Esta idea es trabajada por **Pedone** (2002:58) en su investigación sobre las representaciones sociales en torno a la inmigración ecuatoriana a España. En el capítulo 4 de nuestro estudio, vimos que algunos/as chicos/as declaraban que familiares que habían migrado antes les habían transmitido mensajes positivos sobre la vida en España y les habían

animado a migrar. Tanto **Pedone** como **Moscoso** (2013: 143-144) hablan no sólo de la transmisión de información por parte de los familiares y paisanos, sino también del apoyo material de éstos/as. **Sanz** (2009:108), en su tesis doctoral, se ocupa de destacar la importancia simbólica que adquieren las remesas para los receptores de éstas, es decir, que no sólo son un apoyo económico, sino que asimismo tienen un efecto simbólico de pertenencia al grupo, es decir, que constituyen una muestra de que los/as migrantes aún se acuerdan de los que se quedaron atrás, una forma de mantener los vínculos en la distancia. En el discurso de Rosario, la madre ecuatoriana entrevistada, puede verse reflejado ese apoyo material que da la familia, en este caso acogiendo en el país al que migra y brindándole alojamiento en los primeros años de residencia en él.

También en el capítulo 4 hablamos de la “familia transnacional”, tema profusamente tratado en las investigaciones sobre migraciones (**Merla**, 2014; **Pedone, Echeverri y Gil Araujo**, 2014; **Pedone y Gil Araujo**, 2013, 2008, 2002a, 2002b; **Mejía y Arriaga**, 2012; **Plard**, 2012; **Parella**, 2012, 2007; **Puyana y Rojas**, 2001; **Cárdenas y Terrón**, 2011; **Levitt**, 2010; **Martínez Ferrer, Moreno Ruiz y Musito**, 2010; **Martínez Ferrer, Moreno Ruiz y Musito**, 2010; **Moscoso**, 2009; **Rivas y González**, 2009: 28-165; **Zapata**, 2009: 1752-1754; **Aguirre Vidal**, 2009; **Camacho y Hernández**, 2009; **Solé, Parella y Cavalcanti**, 2007; **Le Gall**, 2005, 2002; **Bueno y Belda**, 2005; **Bueno, Belda y Pérez**, 2004; **Hondagnen-Sotelo y Ávila**, 1997, entre otros) refiriéndose precisamente a aquella familia que convive entre el *allí* y el *aquí*, es decir, a padres/madres que han migrado y a hijos/as que ha quedado en el país de origen al cuidado de otros familiares. Más tarde se producirá la reagrupación familiar aunque, como veremos también en este capítulo, el proyecto migratorio y la reagrupación familiar es un proceso lento. No cabe duda de que las familias de Rosario y Florín son transnacionales, si bien esta situación ha ido cambiando con el tiempo, según se desprende de sus propios relatos. Así, migraron antes que sus hijos/as, por lo que éstos/as quedaron en Ecuador y Rumanía; y actualmente podría considerarse que continúan siendo transnacionales puesto que, a pesar de que han reagrupado a la familia nuclear, siguen teniendo parientes en línea directa –los padres/madres, es decir, los abuelos de los chicos/as, entre otros- en su país de procedencia, con los cuales intercambian y comparten diferentes recursos (afectos, información, bienes económicos, etc.).

## **2.2. LA PRIMERA DESPEDIDA**

Uno de los momentos del proceso migratorio en que se generan sentimientos más intensos es el de la despedida de los seres queridos antes de emprender el viaje hacia el país de destino. Así lo expresa la madre ecuatoriana cuando describe cómo se despidió de su hijo, entonces muy pequeño:

**Extracto 257:** *No se enteró de nada porque era muy pequeñito (su hijo). Primero viajó su papa, y no extrañó nada. Al quedarse conmigo, los dos hemos estado siempre más compenetrados, porque mi marido estaba siempre trabajando. Pero cuando yo me vine, tampoco se enteraba. Yo salí de madrugada, mientras él dormía. Yo me acuerdo que me despedí de él pero él estaba durmiendo (se le saltan las lágrimas recordándolo) y me acuerdo que salí de la habitación donde estaba y se me partía el alma. Era o mi hijo o me voy, no sabía qué hacer. Pero, bueno, ya estaba la decisión tomada. Es un gasto muy grande que se hace, ya no te puedes echar para atrás. Entrevista con madre ecuatoriana de ex - alumno ecuatoriano del aula de diversificación del Centro Concertado. Curso 2012-2013. (Lleva 13 años en Madrid).*

Del discurso de esta madre podemos destacar ese sentimiento que define con la expresión *se me partía el alma*, así como la forma en que se produce la despedida: de madrugada, mientras el niño dormía, precisamente para que éste no se diese cuenta y la separación fuese menos dura: ella queriéndose quedar, pero consciente de que su deber era marcharse. En ese sentimiento está implicado el temor de perderse etapas vitales de su hijo debido a la distancia geográfica, del mismo modo que, en las familias tardías de las que nos hablan **Konvalinka** (2012) y **Álvarez Plaza** (2013:352), es la distancia etaria que separa a madres/padres e hijos/as la que genera el mismo temor, pero esta vez ante la posibilidad de morir antes de que los/as hijos/as puedan empezar a vivir de manera autónoma.

Comparando nuestro estudio con otro trabajo reciente que aborda esta temática, el de **Moscoso** (2013: 99-102), encontramos que en éste se habla de las despedida por parte de las madres/padres a escondidas o mediante engaños para que los hijos/as no se percaten de su marcha. Esto es lo que sucede, como se ha visto, en el caso de Rosario.

### **2.3. DEJAR A LOS HIJOS ATRÁS Y DUALIDAD DE MATERNIDADES**

¿Qué ocurre tras esa despedida? ¿Cuáles son los sentimientos de los padres/madres tras dejar no sólo la ciudad donde se vive hasta ahora, sino también a la familia extensa y a los amigos, y especialmente a los hijos/as? Esto es lo que nos cuenta Rosario:

**Extracto 258:** *Bueno, se nota mucho, porque tú lo dejas tan pequeñito (y) se encariña mucho con la abuela. Y, claro, yo he ido dos veces cuando él estaba allí. Y notaba que no había ese afecto de madre a hijo. Por ejemplo, él iba y le decía a mi madre si podía salir conmigo, si le daba permiso para salir conmigo (ríe). Y yo le decía: "Pero si yo soy tu madre, ¿cómo le vas a pedir permiso a la abuela?" (ríe). Es una anécdota muy buena esa. Eso fue cuando yo me lo llevaba a la calle, para salir con mi hijo a dar un paseo y él le dijo a mi madre: "Mamita, ¿me puedes dejar salir con mi mami?" (ríe). Y me decía a mí: "Sí me deja", y se ponía contento. Entrevista con madre ecuatoriana de ex - alumno ecuatoriano del aula de diversificación del Centro Concertado. Curso 2012-2013. (Lleva 13 años en Madrid)*

Es preciso destacar la figura de la abuela, de la cual ya hemos hablado en el capítulo 4, pues los chicos/as hacen mención a esta figura familiar continuamente cuando relatan su

experiencia en sus países de origen una vez sus padres/madres han migrado. Ahora podemos conocer la otra parte, es decir, cómo la ven los padres/madres cuando tienen que dejar a sus hijos/as atrás. La anécdota que cuenta Rosario, sobre cómo su hijo distinguía entre su abuela y su madre llamando a la primera *mamita* y a la segunda *mami*, nos da una idea de la afinidad que los niños/as pueden llegar a tener con sus abuelas, al punto de reconocerlas como madres puesto que ejercen como tales. La fricción (o la sorpresa de la madre, si se quiere ver así) surge cuando ambas madres están juntas y el chico se inclina por pedir permiso a su abuela para que le deje pasear con su madre, esto es, cuando él señala con ese gesto a quién le otorga la autoridad. Por tanto, este *verbatim* nos muestra cómo se gestiona el cuidado y el afecto en la familia extensa, los diferentes roles parentales que se dan y cómo éstos pueden entrar en conflicto. En este caso, encontramos dos roles maternos encarnados en dos personas distintas: uno construido sobre la maternidad biológica –la madre que concibe y da a luz- y otro sobre la maternidad social –la abuela que cuida y educa-. En el capítulo 4, dedicado a las experiencias y puntos de vista de los alumnos/as inmigrantes, veíamos que estos chicos/as se sienten asimismo fuertemente apegados a las personas que a cuyo cargo se habían quedado en sus países de origen asumiendo su cuidado y crianza, particularmente a las abuelas; algo que también destacan autores/as como **Moscoso** (2011, 2013:108-111). Estos años de cuidado y crianza, que transcurren en ausencia de los padres/madres, dejan huella en los chicos/as convirtiéndose la relación abuela-nieto/as en una relación madre-hijo/a, de ahí que podamos encontrar confrontaciones como las narradas en el extracto 258.

**Hernández Cordero** (2013: 199-202) diferencia entre madre biológica y madre social cuando habla de cómo se ejerce la maternidad en la distancia; pudiéndose hablar, de este modo, de una dualidad de maternidades que conlleva que exista una segunda persona –normalmente un familiar- con el rol de madre, que en las familias que nosotros hemos estudiado es siempre la abuela. **Hernández Cordero** (2013: 256, 262-265) utiliza la expresión “maternidades múltiples”, y expone un caso que nos recuerda el de Rosario. Se trata de una madre guatemalteca que migró a España dejando a su hijo con 10 meses al cuidado de su hermana –la tía del niño-. Esta madre cuenta que su hijo –de 5 años en el momento de la entrevista- llama *mamá* a su hermana y *mamita* a ella. El hijo de Rosario llamaba *mamita* a su abuela y *mami* a ella, pero nos ha sorprendido la similitud de la terminología utilizada y, más aun, el modo en que los niños resuelven el conflicto de la dualidad de maternidades recurriendo a este tipo de distinciones terminológicas<sup>48</sup>. Según **Hernández Cordero** (2013: 262), el niño guatemalteco hace este tipo de distinciones para

---

<sup>48</sup> Esta inventiva terminológica de los niños podría considerarse que hace frente al “vacío cultural existente para nombrar la relación madres-padres-hijos” cuando hay una disociación entre maternidad/paternidad social y maternidad/paternidad biológica, como sucede tanto en estos casos como en los estudiados por **Álvarez Plaza** (2014:28) entre las familias que han acudido a la donación de gametos.

identificar a sus dos madres inducido por su tía, siendo ésta una forma de afirmar como madre a su madre biológica, aunque no sea su cuidadora directa. En el caso de Rosario, también encontramos que la abuela utiliza diferentes estrategias para que el hijo siga pensando en ella y en su marido como padres que se preocupan por él, lo que pone de relieve el papel que todos los familiares implicados tienen en la construcción de los vínculos de parentesco:

**Extracto 259:** *Y ya después mi madre me cuenta que le preguntaba: “¿Y dónde se fue mi mamá? Y ella le decía: “Se fue de viaje a ver al papi Richard, pero ya viene”. Y así todos los días. También he tenido suerte con mi madre, porque ella le hablaba siempre de nosotros. Las fotos en mi casa no faltaban de nosotros dos. Estábamos llamando todos los días por teléfono. Y estaba en contacto con nosotros. Venía corriendo al teléfono. Y no le faltaba de nada. Cuando estuvimos nosotros allí a verlo, tenía de todo, ni lo sentía, no le hacía falta nada. Estudiaba, tenía sus cositas. Era lo que más me interesaba, que ya que estaba lejos de nosotros, por lo menos que viviera cómodo, con sus cositas que no le falten. Vamos, que a Ramón no le costó, porque mi madre se quedó como si fuera yo, mi madre lo hizo muy bien, lo tenía, vamos, yo creo que hasta mejor que yo. Lo tenía súper cuidado. También tengo un hermano pequeño, que se quedó allí con él. Se llevan poco: mi hermano tiene ahora 24 y Ramón (el hijo) va a cumplir los 18. Era como el hermano mayor, y así jugaban y se entretenían ellos dos, pero bien. Entrevista con madre ecuatoriana de ex - alumno ecuatoriano del aula de diversificación del Centro Concertado. Curso 2012-2013. (Lleva 13 años en Madrid).*

Este *verbatim* permite apreciar cómo se mantiene el vínculo entre madre/padre e hijo en la distancia gracias a que la abuela le habla al niño sobre sus padres y le enseña fotos para ayudarlo a recordarlos y a mantenerlos como parte de su vida. Esta estrategia de mostrar fotos a los niños/as de los padres/madres que han migrado por parte de los familiares cuidadores/as está presente también en el caso guatemalteco antes expuesto, puesto que **Hernández Cordero** (2013:262) cuenta que la *mamá* -la tía- se las muestra al niño para que sepa quién en su *mamita* -su madre biológica- ya que, según dice la autora, debido a la corta edad con la que su madre emigró, podría olvidarla. Por otro lado, Rosario nos dice que mantiene el contacto con su hijo mediante llamadas telefónicas, como buscando que la escucha de la voz de su madre permita también al niño conservar el vínculo con ella.

Algo similar nos expone **Moscoso** (2013: 149) cuando comenta que existen varios dispositivos por los cuales los padres/madres nutren el contacto con sus hijos/as en la distancia, como son las conversaciones telefónicas, el uso de internet, el intercambio de fotos, videos y objetos de la memoria, etc. En el caso de Rosario, no sólo ella utiliza estos dispositivos, sino que su madre, la abuela del niño, -como se ha dicho- recurre asimismo a ellos, gracias a los cuales las relaciones afectivas y sociales entre padre/madre e hijos/as adquieren una dimensión transnacional. Otro estudio que hace referencia a estos vínculos transnacionales es el de **Solé, Parella y Cavalcanti** (2007: 17-30), en el que se sostiene

que el trabajo de mantenimiento de los vínculos familiares no sólo tiene lugar cuando los hijos/as están en el país de origen, sino también cuando se produce la reagrupación de la familia nuclear, dado que los migrantes siguen alimentando las relaciones con su familia extensa, es decir, con sus padres/madres, hermanos/as, sobrinos/as, etc., especialmente a través de la comunicación por teléfono y/o por Internet, así como mediante el envío de remesas – como veremos más adelante-.

Los vínculos afectivos, de este modo, pueden ser mantenidos en la distancia, pero también, como se ha visto, los roles parentales, lo que no deja de suponer una redefinición de éstos. Así, el hijo de Rosario reconoce como *mamita* a quien le cuida y cría directamente, pero también como *mamá* a quien, desde lejos, se ocupa y preocupa de su bienestar y le transmite periódicamente su afecto. Esta misma idea es desarrollada por **Moscoso** (2013: 149) al considerar que, tras el distanciamiento por la migración de los padres/madres, las nociones de paternidad y maternidad son resignificadas por los niños/as sobre la base de quién realiza los roles de cuidado y crianza.

## 2.4. LA ACOGIDA

En los discursos de los padres/madres, cuando hablan de su llegada a Madrid, aparecen expresadas las sensaciones y las emociones que experimentaron a raíz de la acogida de la que fueron objeto en el nuevo país. El siguiente *verbatim* es un ejemplo de ello:

**Extracto 260:** *Sí, siempre he tenido suerte. Eso también hay que verlo. He tenido suerte (de) que, en la casa donde me ha tocado, la familia era muy buena. Eran cubanos. La chica era cubana casada con un español, que era abogado. Me acuerdo que tenían una niña y un niño. Y me adapté con ellos. Se iban de veraneo y me decían que me fuera con ellos. Y las vacaciones me lo pasé fenomenal, me lo pasé como uno más de ellos. En la playa con todos, bien, bien. A no ser por mi hijo, por el resto, yo me lo hubiese pasado fenomenal, muy bien. Yo hasta ahora en los sitios donde he estado me ha tocado con gente muy buena, muy maja, muy atenta. He tenido suerte (ríe).* **Entrevista con madre ecuatoriana de ex - alumno ecuatoriano del aula de diversificación del Centro Concertado. Curso 2012-2013. (Lleva 13 años en Madrid).**

Esta madre asocia el haber tenido una buena adaptación al nuevo entorno con haber encontrado gente que fuese amable con ella. También nos cuenta, en otro momento de la entrevista, que para ella fue muy importante tener familiares ya en España, que –como se ha dicho- habían migrado antes que ella y su marido. Ello también contribuye a construir ese sentimiento de haberse sentido a gusto en sus primeros tiempos aquí.

**Extracto 261:** *No me chocó tanto porque yo estaba con mis hermanas ya. Ya sabía más o menos lo que había. Por teléfono y videoconferencia hablábamos, y me contaban que la gente era muy amable, era admirable la amabilidad que la gente tenía en la calle.* **Entrevista con madre ecuatoriana de ex - alumno ecuatoriano del aula de diversificación del Centro Concertado. Curso 2012-2013. (Lleva 13 años en Madrid)**

Rosario comenta, por un lado, la importancia de tener familia en el país al que se migra y, por otro, el hecho de que estos familiares hicieran de portavoces tanto de las posibilidades que brindaba, en este caso, España, como de la buena actitud de sus gentes. De hecho, no sólo afirma que experimentó una buena acogida en aquel momento, sino que ya está adaptada al nuevo entorno:

**Extracto 262:** *Sólo echo de menos a mi madre. El resto, yo me he adaptado aquí muy bien. De hecho, tengo amigos españoles con los que salimos algunos fines de semana a tomar unas cervecitas, y me llaman españolita (ríe) porque dicen que me he adaptado muy bien, que me he hecho muy bien a todo esto. No me cuesta, soy una persona muy abierta. No me cuesta adaptarme y hacer amigos. En cambio, mi marido es más reservado. Pero yo no tengo ningún problema.* **Entrevista con madre ecuatoriana de ex - alumno ecuatoriano del aula de diversificación del Centro Concertado. Curso 2012-2013. (Lleva 13 años en Madrid)**

En este *verbatim* aparecen varias ideas interesantes. La primera es que, cuando se ha reagrupado a la familia, ya no se echa tanto de menos el país de origen (aunque sí a algunos familiares cercanos), y la segunda consiste en argumentar la adaptación/integración en el nuevo entorno a partir del hecho de haber establecido relaciones de amistad con autóctonos. Esta última idea está también presente en el discurso del padre rumano:

**Extracto 263:** *Tengo muchos amigos españoles y en el trabajo mis compañeros son todos españoles. Ellos trabajan para mí y yo para ellos, con chapuzas. También tengo un equipo de fútbol con españoles, rumanos y un boliviano. (...) Ahora salimos todos a pescar en familia y vienen también españoles.* **Entrevista con padre rumano de ex - alumna rumana del aula de enlace del Centro Público. Curso 2011-2012. (Lleva 7 años en Madrid).**

Así, si en el capítulo 4 veíamos la relevancia que, para los adolescentes de los dos centros escolares estudiados, tienen los amigos/as para sentirse parte de estos espacios educativos, ahora observamos que también sus padres/madres valoran tener amigos/as autóctonos, presentándose como un signo de que se han sabido/podido adaptar a los lugares donde han reiniciado sus vidas. Con relación al tema de la amistad, existen trabajos, como el de **Cucó** (1995:52-54), en los que se expone que ésta es una vía para la obtención de un trabajo, la formación de grupos de poder en el ámbito económico y político y para mantenerse en una determinada clase social. Si nos centramos en las redes sociales que establecen los inmigrantes cuando llegan al nuevo destino, también nos encontramos estudios (**Gualda**, 2008:113; **Pascual, Miguel y Solana**, 2007; **de Federico de la Rúa**, 2005, 2003, entre otros) que plantean que las relaciones de amistad son sumamente importantes porque generan vínculos de confianza que permiten una mejor adaptación a la sociedad de destino. Es posible que esta adaptación pueda venir también de la mano de los recursos (encontrar trabajo,



mantenerse en un cierto estatus, etc.) que **Cucó** nombra en su estudio, ya que las redes de conocidos facilitan a los inmigrantes el contacto con ámbitos y sujetos/as que van más allá de aquellos a los que pueden acceder por sí mismos/as.

Para finalizar este apartado, es preciso destacar que tanto la madre ecuatoriana como el padre rumano han elaborado relatos positivos de su llegada y experiencia en el país de migración y, por lo que se extrae de sus relatos, no parece que hayan tenido demasiados problemas para hacerse un lugar en la vida de Madrid/España; lo que nos lleva a pensar si ello no ha incidido en el hecho de que se hayan prestado voluntariamente a ser entrevistados para nuestro estudio, y que los demás, aquellos que no hemos podido entrevistar, sean precisamente quienes nos podrían haber dado una visión distinta, e incluso contrapuesta, de su experiencia como migrantes. Esto es algo que nunca llegaremos a saber, pero no queríamos dejar de señalar este posible sesgo introducido por la muestra.

## **2.5. EL VIAJE DE VISITA AL PAÍS DE ORIGEN**

Tras la llegada al nuevo destino, con el paso del tiempo llega el momento de la primera visita, es decir, se vuelve al país de origen para visitar a la familia dejada *allí* y, particularmente, a los hijos/as. Es un viaje que, por lo general, se va preparando con muchos meses, e incluso años de antelación. Esto es lo que Rosario nos relata:

**Extracto 264:** *Sí. La primera fue que me salió el visado, porque antes te concedían el visado. Entonces, me salió lo del visado y me tuve que ir a recogerlo a mi país. Y esa fue la primera vez que fui para allá. Y cuando me vine, cuando lo dejé, se me partía el alma otra vez. “¡Dios mío, dejarlo allí!”. Pero después ya volvimos, a los 7 o 8 meses volví de nuevo a recogerlo y a traérmelo. Pero fue duro. Cuando no tienes hijos, yo creo que lo llevas mejor. Yo lo digo por mis hermanas. Tengo hermanas solteras. Ellas lo asimilaban bien, extrañaban a mi madre, pero bien. En cambio, yo con mi hijo decía “¡Jolín, qué pena!”. Para mí era más fuerte. Por eso no tardamos en traerlo. Entrevista con madre ecuatoriana de ex - alumno ecuatoriano del aula de diversificación del Centro Concertado. Curso 2012-2013. (Lleva 13 años en Madrid).*

Esta madre, cuando cuenta su experiencia, no se centra en las sensaciones vividas a la llegada a su país de origen, sino en las vividas cuando se vuelve a marchar. Al igual que, cuando describía la primera vez que se despidió de su hijo, decía que se le partía el alma, utiliza nuevamente la misma expresión para referirse a esta segunda partida: *se me partía el alma otra vez*. Tanto si es la primera como la segunda vez, ella define esta situación como *dura*. Declara que hubo una tercera visita, pero en ésta ya no hubo una *despedida*, pues ella y su marido se llevaron a su hijo consigo a España. Esta madre considera que vivir en otro país, con el dolor por la ausencia de la familia que ello entraña, se lleva de distinta forma si la familia que se deja atrás son únicamente los padres/madres de una misma a si está



compuesta también por los hijos/as, pues -desde su punto de vista- se echa más de menos a estos últimos/as que a los primeros/as. Por tanto, al menos en su caso, el hecho de tener hijos/as o no en el país de procedencia influye en cómo se vive la añoranza y también en la frecuencia con la que se hacen los viajes para visitar a la familia. Como veremos en el próximo apartado, una vez se realiza el reagrupamiento familiar en el país de destino, las visitas a los países de origen son menos frecuentes. Esta madre, que ya hace varios años que tiene agrupada a toda su familia nuclear (y, como se ha dicho, tiene hermanas en España), nos expresa del siguiente modo cómo se han remodelado sus sentimientos de añoranza:

**Extracto 265:** *Cuando uno se pone a pensar en su país, le entra melancolía y tristeza, pero ya a mí se me pasa enseguida. Entrevista con madre ecuatoriana de ex - alumno ecuatoriano del aula de diversificación del Centro Concertado. Curso 2012-2013. (Lleva 13 años en Madrid).*

En otros *verbatim*, que se exponen más adelante, Rosario expresa de nuevo esta idea, es decir, que aunque echa de menos su país de origen, ya no lo añora con tanta intensidad porque su familia (hijos y marido) está junto a ella. Manifiesta, además, que al ser más miembros los que componen ésta, cada vez es más difícil, desde un punto de vista económico, poder volar al país de origen con la misma frecuencia con que lo hacía antes.

## 2.6. EL REAGRUPAMIENTO FAMILIAR

Otro paso en este proceso migratorio es el que consiste en reagrupar a la familia, es decir, en conseguir que todos los miembros del núcleo familiar (cónyuges e hijos/as) vivan en un mismo lugar. Tanto la madre ecuatoriana como el padre rumano nos revelan el valor que tuvo para ellos esta reagrupación. El siguiente *verbatim* recoge el punto de vista de Florín, en el que cabe apreciar, incidentalmente, que se adjudica a sí mismo el rol de “cabeza de familia” y, de este modo, la responsabilidad de *juntar* a su familia, de traerla consigo, porque, si no, -y esto es lo que queremos subrayar- considera que ésta *no sigue bien*.

**Extracto 266:** *El tema de la familia, cómo traes a la familia detrás de ti. Si la traes bien, sigues bien; si no, la familia no sigue bien. Es muy importante cómo se junta la familia. Entrevista con padre rumano de exalumna rumana del aula de enlace del Centro Público. Curso 2011-2012. (Lleva 7 años en Madrid).*

Por otro lado, hemos visto -en el apartado anterior- que en el último viaje que Rosario y su marido hicieron para visitar su país de origen ya se trajeron a su hijo para España. Ello ha propiciado que considere que su familia está *aquí*, en Madrid, a pesar de que confiese asimismo que *extraña* al resto de sus familiares. Veámoslo:

**Extracto 267:** *Ya llevamos casi 14 añitos aquí, ya nos hemos hecho. Como somos una familia, pues pensamos más en nosotros. Claro que a la familia uno la extraña y echa de menos, pero ya no tanto. Entrevista con*

La familia es, así, primordial para la toma de decisiones en el proyecto migratorio, y aunque parezca que los hijos/as no tienen participación en las decisiones de sus padres/madres con relación a éste, sí son tenidos en cuenta de diferentes modos, tanto en lo que se refiere, por ejemplo, al hecho mismo de migrar, que los padres/madres suelen justificar como una manera de ofrecer a los hijos/as una mejor calidad de vida, como a la hora de determinar si regresar o no al país de origen cuando los hijos/as ya son mayores y han hecho su vida en el país de destino –como veremos en apartados posteriores-.

También se puede destacar de este *verbatim* la expresión *somos una familia* que Rosario utiliza para referirse a la constituida por ella misma, su marido y sus dos hijos/as, es decir, a la familia nuclear, lo que suponer dejar en un segundo plano a sus familiares de Ecuador, a quienes - según dice- ya no echa tanto de menos. Una idea similar está presente en el trabajo de **Puyana y Rojas** (2011: 100), ya que estas autoras exponen que las interacciones familiares transnacionales se rompen o debilitan con el paso del tiempo, siendo una “pérdida oscilante o ambigua”, pues continúan en la distancia, pero de manera más espaciada, mediante llamadas telefónicas y otros medios de comunicación. A veces estas relaciones con la familia extensa que reside en el país de procedencia también persisten como consecuencia de haber contraído ciertas responsabilidades económicas con ella, es decir, mediante el envío de remesas, pero se trata de situaciones que no se dan en ninguna de las dos familias que han participado de forma más intensiva en nuestro estudio.

Con respecto al reagrupamiento familiar, en algunos estudios realizados sobre la temática se reflexiona sobre los dilemas que comporta esta reagrupación y los arreglos familiares que se desarrollan con ocasión de la misma. Así, **Pedone y Gil Araujo** (2008: 13-19) defienden la importancia de la reagrupación familiar como instrumento de integración y analizan el papel que la mujer juega en ella, de lo que destacan el hecho de que no se piensa en la mujer como cabeza de familia y reunificadora – siendo éste un papel atribuido al hombre-, sino como cuidadora y objeto de reunificación. En el caso de la madre ecuatoriana que ha participado en nuestro estudio, ella fue reunificada por su marido, pero posteriormente ambos participaron en traer hasta España a su hijo, por lo que no atribuye esta tarea solamente al primero, en tanto que sí encontramos que su marido está enteramente desvinculado del trabajo de cuidado, lo que cabe apreciar en todos los *verbatim* correspondientes a esta familia expuestos en este capítulo. En cuanto al padre rumano, -como se ha indicado anteriormente- él fue el que migró primero, reunificando y reagrupando posteriormente a toda su familia nuclear (esposa e hijas). En el discurso de Florín aparecen, sin embargo, dinámicas que muestran que

sí se ocupa de ciertos cuidados, en particular de la educación de sus hijas y de los contactos con sus profesores. En suma, podría decirse que en estas dos familias se reproduce la distinción de papeles de género en la reagrupación familiar de la que hablan **Pedone y Gil Araujo**, si bien con algunos matices como los que acabamos de señalar.

Por otro lado, hay que destacar la importancia que ambos entrevistados dan a los hijos/as en la toma de las decisiones sobre el proyecto migratorio, incluida la reagrupación familiar, esto es, desde que deciden cuándo migrar, pasando por quién migra y quién se queda cada vez, hasta cuál es el momento adecuado para reagrupar a la familia al completo. Esta misma idea está presente en otros estudios –**Moscoso**, 2013:179, **Pedone**, 2007-, en los que se plantea que los migrantes se ocupan de tener listo determinados “arreglos”, como los cuidados de los hijos/as o las condiciones económicas y/o residenciales de las que éstos/as van a disponer, antes de decidirse a reagrupar a la familia.

### 3. EL CONTACTO FAMILIAR A DISTANCIA

Mantener el contacto con la familia, cuando se está viviendo en un lugar distinto de donde ésta se ubica, es esencial para nuestros/as entrevistados/as. Este contacto a veces puede establecerse yendo de viaje *allí*, visitando a la familia, pero cuando los viajes son transoceánicos y, por tanto, más costosos, la distancia se convierte en un gran obstáculo para estos contactos directos. Mientras llegan estos deseados viajes, lo habitual es que recurran a otros medios de comunicación, sobre todo a los que propician las nuevas tecnologías, es decir, desde llamadas telefónicas hasta videoconferencias o chats mediante conexión a Internet. En este apartado veremos algunas experiencias a este respecto del padre y la madre que han participado en nuestro estudio. Existen diversos estudios que se han interesado por esta perspectiva del uso de las Nuevas Tecnología en las “familias transnacionales” (**Peñaranda**, 2011, 2010; **García, Nuñez y Rodríguez**, 2009; **Ramírez**, 2007; **Cavalcanti**, 2004; **Escobar**, 2000) que nos hay ayudado a reflexionar sobre nuestros propios datos.

#### 3.1. SINTIENDO CERCA A LOS QUE ESTÁN LEJOS

¿Cómo se realiza el contacto con la familia a distancia cuando no se puede viajar *allí*? Hoy en día, con las nuevas tecnologías, se puede mantener el contacto a miles de kilómetros de distancia. Estas nuevas tecnologías son a veces el único hilo que une el *allí* y *aquí*. Esto es lo que nos cuenta Rosario:

**Extracto 268:** *Por teléfono y, a veces, por el Facebook. Si se conectan allí los sobrinos, chateamos con ellos. Así es nuestra comunicación. Como conocen la situación nuestra, la familia entiende mucho. Yo con mi madre como hablo es con el Facebook. Pero los padres de mi marido, pues, menos. No son para ese caso. Mi madre está más puesta. A veces, ponemos la webcam y nos vemos. Pero los padres de Richard si no se conectan los*

*sobrinos, no pueden hablar, ni verles ni nada. Entrevista con madre ecuatoriana de ex - alumno ecuatoriano del aula de diversificación del Centro Concertado. Curso 2012-2013. (Lleva 13 años en Madrid).*

Los medios que Rosario usa para comunicarse son, como se ha señalado antes, las llamadas telefónicas, el chat de las redes sociales y las videoconferencias. Así mismo, nos comenta que sus padres (los abuelos maternos de los chicos/as) están familiarizados con las nuevas tecnologías, pero en el caso de sus suegros no es así, es por ello por lo que se ayuda de sus sobrinos de *allí* para la toma de contacto con estos últimos.

En cuanto a Florín, durante la entrevista no nos refiere la forma a través de la que se pone en contacto con su familia, pero después de la grabación seguimos conversando un rato y, mientras nos enseña su casa y, sobre todo, los libros de lectura en español que compra para sus hijas, nos revela que a éstas se les dan bien las nuevas tecnologías, no así a él. Entonces las chicas, presentes en la conversación, añaden que mediante webcam se ponen en contacto con sus primos de Rumanía, pero con su abuelo de 70 años hablan por teléfono, porque es un medio al que está más acostumbrado que a aquel otro. Por tanto, en este caso -al igual que en el de Rosario- aparece la idea de que las nuevas tecnologías no pueden ser utilizadas con determinados familiares de avanzada edad, con quienes deben recurrir a medios más clásicos, como el teléfono, que son bastante menos económicos.

Por otro lado, Florín nos dice durante la entrevista que intenta estar informado sobre su país de origen mediante las noticias que se dan por televisión. A este respecto, **García, Núñez y Rodríguez** (2009:258) sostienen que tanto la radio como la televisión son medios a través de los cuales los migrantes tienen conocimientos sobre lo que ocurre en sus lugares de procedencia y, por tanto, constituyen otra forma mediante la cual mantienen el contacto con sus familiares de *allí*. **Cavalcanti** (2004), por su parte, asegura que las nuevas tecnologías facilitan la relativización de la distancia geográfica construyendo nuevas configuraciones del espacio y del tiempo, es decir, hacen sentir cerca a los que están lejos. Este autor, al igual que **García, Núñez y Rodríguez** (2009), considera que, a través de las comunicaciones por teléfono o de mantenerse informado mediante Internet, periódico, radio, televisión, etc., el/la migrante se crea la ilusión de participar en la vida de *allí* o, dicho en palabras de **Augé** (1998), procura tener una vivencia de *aquí* y de *allí*, que genera lo que este mismo autor define como *identidad compartida*.

En cuanto a **Hernández Cordero** (2013: 272-278), nos habla sobre las nuevas formas de transmisión de afectos en la distancia, refiriéndose a aquellas para las que se recurre a las tecnologías de la información y comunicación (TIC), que van desde las más clásicas, como las

llamadas telefónicas, hasta las más recientes que requieren aplicaciones de Internet, como el chat, el correo electrónico, las redes sociales o las videoconferencias. Esta autora considera que, mediante estas TIC, las madres –que constituyen el centro de atención de su estudio– pueden mantener el vínculo afectivo con sus hijos/as, cuando éstos están en el país de origen, o con otros/as familiares que permanecen también *allí*; de este modo, aunque no compartan el mismo espacio geográfico, pueden participar y estar presentes –virtual y simbólicamente– en sus vidas. **Peñaranda** (2010, 2011:2026-2030), en un desarrollo algo distinto de esta idea, alude a *seguir siendo y haciendo familia* a través de la construcción de *proximidades tecnológicas*. Así, considera que la posibilidad de escuchar la voz de los familiares genera cercanía y, por tanto, mantiene y refuerza los vínculos afectivos, y lo mismo se puede decir de las imágenes cuando se trata del envío de fotografías. Las TIC crean proximidad, la sensación de estar juntos, constituyendo por ello una nueva forma de sociabilidad familiar (y también de los grupos de amigos/as que viven espacialmente alejados). Tanto **Peñaranda** como **Hernández Cordero** aseguran, por otra parte, que mediante las TIC se puede ejercer el cuidado transnacional, como ocurre, por ejemplo, cuando las madres preguntan, desde miles de kilómetros de distancia, a sus hijos/as o a sus cuidadores de *allí* sobre su salud o su evolución académica, procurando participar en las decisiones que se tomen al respecto. Decir, por último, que otros autores, como **Escobar** (2000) o **Ramírez** (2007:8), acuden al concepto de *tecnosociabilidad* para aludir a las interacciones entre migrantes y sus familias que se llevan a cabo a través de las TIC, las cuales facilitan, no cabe duda, una comunicación y un contacto más continuos que los que permiten medios más tradicionales como los viajes al país de origen

### 3.2. LOS DESEADOS VIAJES

Decíamos antes que, según se desprende de los discursos de nuestros/as entrevistados/as, se viaja más cuando se tienen hijos/as aún *allí* que cuando ya se tiene a la familia nuclear reunida y/o reagrupada, de modo que el tiempo que transcurre entre los viajes es luego cada vez mayor, pasando incluso varios años sin que el contacto directo se re-establezca. Este es el caso de Rosario, la madre ecuatoriana, que en los primeros años viajó tres veces mientras su hijo estaba *allí* y después, en los años restantes, sólo ha viajado una vez. Esto supone que los chicos/as crecen sin tener cerca a sus abuelos y primos, por lo que –como se ha visto en el capítulo 4– expresan una gran añoranza por ellos, especialmente por la abuela, es decir, por la persona que –como se ha comentado– se convierte más a menudo en su madre durante la ausencia de la madre biológica. En el siguiente *verbatim*, Rosario habla de la baja frecuencia de las visitas al país de origen una vez que la familia está reagrupada:

**Extracto 269:**

*P: Y en este tiempo que lleváis aquí ¿habéis vuelto con los chicos a ver a los abuelos?*

*R: Una vez, cuando Paula tenía tres añitos, para que conociera a los abuelos. Y ahora un viaje para allá..., pues, somos cuatro, y como mínimo son mil euros cada pasaje.*

**Entrevista con madre ecuatoriana de ex - alumno ecuatoriano del aula de diversificación del Centro Concertado. Curso 2012-2013. (Lleva 13 años en Madrid)**

Comenta que cada vez es más complicado viajar porque son más los billetes que se deben comprar y los vuelos transoceánicos son caros. Esta última cuestión es algo que, según la entrevistada, condiciona su contacto con su familia de *allí*, porque no es lo mismo migrar de un país tan alejado de España como Ecuador que cuando se trata de países más cercanos, a los que incluso se puede ir en coche. Éstas son sus palabras:

**Extracto 270:** *Los rumanos aunque tarden tres días, pero por lo menos llegan. ¡Más quisiéramos nosotros, por lo menos, de hacerte un viaje al año!, como hacen los marroquíes. Te pegas esa paliza de tres días conduciendo, pero llegas a ver a tu familia. Y puedes irte todos en un coche. En cambio, nosotros si no cogemos avión... hasta que tenemos el dinero para pagarlo ¡pff! (resopla).* **Entrevista con madre ecuatoriana de ex - alumno ecuatoriano del aula de diversificación del Centro Concertado. Curso 2012-2013. (Lleva 13 años en Madrid)**

Rosario compara la situación de su familia, como ecuatorianos/as migrantes, con la situación de familias polacas y marroquíes también migrantes, ya que éstas tienen la opción de viajar frecuentemente a sus países de origen, algo que ellos como ecuatorianos/as no puede hacer, lo cual la inquieta. En cuanto a Florín, en su entrevista nos dice que visita su país de origen con su familia cada año, de vacaciones y para que sus hijas no olviden el rumano, pero no hace referencia a sus ganas de viajar a Rumanía, aunque podemos interpretar que, aunque sólo sea por el hecho de que sus hijas conserven el idioma materno, para él sí es importante ir hasta allá cada año.

**Sánchez Zapatero** (2008:438, 443) expone que la vuelta a la patria es motivo constante de deseo por parte de los inmigrantes. Este deseo de viajar al país de origen se puede convertir, incluso, en una obsesión y, a la vez, en un motor de vida, vinculando todas las esperanzas vitales a este viaje de vuelta, puesto que en la mayoría de los casos migraron por necesidad y no por placer. Se trata de un deseo de regresar que es especialmente fuerte si se tienen hijos/as *allí*. Para **González Calvo** (2005:86), el deseo de volver siempre está presente en el/la inmigrante y, cuando sus condiciones económicas lo permiten, regresa en algún momento, aunque sea de vacaciones y sólo para visitar a los seres queridos. Sin embargo, este autor considera que este viaje-visita momentáneo no siempre satisface el deseo de volver, pues el reencuentro con los seres queridos y la nueva marcha se viven otra vez como un duelo y un desarraigo de los suyos/as. El duelo por la despedida y por el desarraigo familiar

son descritos por Rosario –como hemos visto en el *verbatim* 264- cuando nos dice que la primera vez que regresó de visita a su país de procedencia, al tener que marcharse, *se le partía el alma otra vez* al dejar a su hijo *allí* y separarse de él de nuevo. Así mismo, reconoce que una vez que reagrupó a su familia nuclear (tras el segundo viaje), las visitas al país de origen fueron menores, por tanto, consideramos –con **Sánchez Zapatero** (2008)- que los viajes son deseados principalmente por la necesidad de tener contacto físico con la familia nuclear, principalmente con los hijos/as. Esta necesidad es menor cuando se trata de otros familiares, como padres/madres, hermanos/as, sobrinos/as, etc., aunque, aun así, persiste el deseo de volver, como veremos más adelante en el apartado 8 de este capítulo.

#### 4. MOTIVOS DEL PROCESO MIGRATORIO

“Familia y parentela juegan un papel clave en el ciclo migratorio.

La familia está presente en la decisión de migrar y en la forma en la que se acomete el viaje”. (Giménez, 2006: 115)

Para **Rivas y González** (2009:195) la decisión de migrar es multicausal y no surge únicamente por una decisión de beneficio económico, sino que entran en juego otros factores de orden social, familiar, político y cultural –como veremos a continuación-. Por tanto, no podemos reducir esta decisión a un factor único, ni tampoco a una opción voluntaria o forzosa, sino que es el resultado de la combinación de múltiples factores, algunos conscientes y otros no, que integra el sujeto en la configuración subjetiva de su historia personal.

**Schramm** (2011: 247-248) –que estudia la migración ecuatoriana- expone que existen tres tipos de migrantes. El primer tipo estaría constituido por los que tienen la idea de que será para una estancia temporal, aunque después se alargue, siendo su motivo principal para migrar el económico, por lo que adquieren una responsabilidad económica con sus familiares de Ecuador (de envío de remesas). Un segundo tipo estaría formado por quienes ven la migración como una oportunidad de mejora de sus vidas, y su vínculo con los familiares de Ecuador no es tan fuerte. Y del tercer tipo formarían parte aquellos migrantes que buscan una nueva vida en el país migrado y no tienen planes de volver a su país de origen, estableciéndose definitivamente en la sociedad de llegada. El caso de Rosario estaría ubicado en el primer tipo, pues su motivo para migrar fue fundamentalmente económico y tenía la expectativa de volver algún día si bien, al tener a toda su familia nuclear reagrupada en España, es difícil que retorne por las razones que se verán más adelante. A continuación trataremos con algo más de detenimiento los motivos para migrar que aducen tanto Rosario como Florín.



#### 4.1. LA BÚSQUEDA DE UNA MEJOR CALIDAD DE VIDA

Uno de los motivos que declaran los entrevistados/as para migrar es la búsqueda de una mejor calidad de vida, normalmente relacionada con tener trabajo o un trabajo mejor remunerado que en el país de procedencia. Esto es lo que nos dice la madre ecuatoriana:

**Extracto 271:**

*P: ¿Cuáles fueron los motivos que os llevaron a migrar?*

*R: Buscando una mejora. En nuestro país había una situación muy mala, muy mala. No había trabajo; entonces, todo el mundo se venían para España y era la novedad migrar a España en mi país. Y el primero que se vino fue mi marido. Él dijo que primero iba él a ver qué tal está la cosa: "Porque si nos vamos los dos, imagínate lo que es volvernos luego los dos, hacer un gasto doble si la cosa no funciona". Así que se vino él primero. El motivo es ése, el económico, porque nosotros ya éramos una familia, necesitábamos todo. No era como antes, cuando vivíamos con los padres, que teníamos todo. Entonces, la responsabilidad era más grande.*

**Entrevista con madre ecuatoriana de ex - alumno ecuatoriano del aula de diversificación del Centro Concertado. Curso 2012-2013. (Lleva 13 años en Madrid).**

Podemos ver que la razón que aduce Rosario para migrar es *buscar una mejora*, ya que la situación económica y laboral en Ecuador era complicada. Y vuelve a recordarnos en este *verbatim* que migró primero su marido para ver si *funcionaba*, es decir, para comprobar si era viable trabajar y vivir en España, después migró ella y posteriormente su hijo, pues la hija pequeña nació en Madrid. En otro momento de la entrevista, habla de nuevo de los motivos que les llevaron a migrar, esta vez sin entrar en muchos detalles, pero destacando que lo hicieron por los referidos motivos económico-laborales:

**Extracto 272:** *Por las circunstancias que se vivía en ese momento en mi país. Ya me hubiese gustado no haber tenido que venir aquí y no haber dejado a la familia, pero, bueno, si es para bien, pues, estupendamente.*

**Entrevista con madre ecuatoriana de ex - alumno ecuatoriano del aula de diversificación del Centro Concertado. Curso 2012-2013. (Lleva 13 años en Madrid).**

Y más adelante nos explica cuál fue la situación que encontró *aquí*:

**Extracto 273:** *La manera de vivir era muy distinta. Aquí era... en calidad mejor. Nosotros allí estábamos acostumbrados a una manera de vida y aquí la manera de vida era mucho mejor que allí. En lo económico, había muchas más cosas que allí. Podías acceder más fácilmente a las cosas para poderlas comprar.*

**Entrevista con madre ecuatoriana de ex - alumno ecuatoriano del aula de diversificación del Centro Concertado. Curso 2012-2013. (Lleva 13 años en Madrid).**

Esta misma madre, en el siguiente *verbatim*, sigue contando su experiencia al llegar a Madrid y las diferencias que apreció con respecto a su país de origen:

**Extracto 274:** *Si tú ibas y le preguntabas a alguien, era capaz de cogerte de la mano y llevarte al sitio que tenías que ir (ríe). La gente era muy amable y podías andar por la calle hasta tarde, no te pasaba nada. Y esa tranquilidad en mi país no había porque existe mucha delincuencia, muchos ladrones, gente que robaba por la calle. Hay una diferencia muy grande, de una ciudad muy tranquila a una ciudad muy revuelta. Se nota*



*muchísimo. Entrevista con madre ecuatoriana de ex - alumno ecuatoriano del aula de diversificación del Centro Concertado. Curso 2012-2013. (Lleva 13 años en Madrid).*

La mejor calidad de vida en el país de destino que en el país de procedencia a la que hace referencia Rosario también la hallamos en el discurso de Florín, quien expresamente la expone como una de las razones por las que migró y por las que eligió España para ello. Es decir, aunque el económico es el que con más frecuencia se menciona como motivo para migrar, también tienen peso otros como, por ejemplo, el disfrute de otro estilo de vida o vivir en un lugar más tranquilo y/o abierto.

**Extracto 275:** *He decidido que mis niñas crezcan en este país, porque podía haber elegido Alemania, Israel. En Rumanía estaba el comunismo y no estaba contento. Yo soy más abierto, más liberal de pensamiento y por eso he salido de Rumanía, para no quedarme encerrado, para poder pensar como yo quiera, como veo que vive el mundo avanzado, los países de alto nivel de vida, y por eso elegí vivir con mi familia aquí. Podía vivir en Alemania, Inglaterra o Israel, que viví tres años. También me gustaba mucho. (Hay) mucho dinero en Israel, es un país rico, muy rico. Alemania también, pero a mí me ha gustado mejor vivir aquí. Entrevista con padre rumano de ex - alumna rumana del aula de enlace del Centro Público. Curso 2011-2012. (Lleva 7 años en Madrid).*

Florín afirma que buscaba un lugar *más liberal de pensamiento*, puesto que en Rumanía no se sentía cómodo debido a la situación política que entonces se vivía *allí*. Por tanto, si antes Rosario valoraba la tranquilidad del nuevo entorno, este padre resalta la libertad de pensamiento. También es importante destacar que Florín habla de *mundo avanzado* para referirse a España (y probablemente también a Inglaterra, Israel y Alemania, los otros países que enumera) en contraposición a lo que él considera que ocurre en su país de procedencia; imaginario que probablemente avivó la iniciativa de viajar hasta *aquí*. En el siguiente *verbatim*, Florín continúa exponiendo los motivos por los cuales decidió migrar a España, siendo éstos los que hoy le hacen sentirse cómodo viviendo en ella:

**Extracto 276:** *El trato, el idioma, cómo se han comportado las personas, todo, he encontrado trabajo bueno. También Alemania e Israel, pero otro contrato peor y con otros pensamientos más fijos y más rígidos, pero aquí es un pensamiento normal, cerca del pensamiento mío y por eso me he acostumbrado y me he traído a mi familia y voy a seguir hasta que mi hija acabe su universidad. Las niñas también (las hijas pequeñas), cuando acaben los cursos del colegio. Entrevista con padre rumano de ex - alumna rumana del aula de enlace del Centro Público. Curso 2011-2012. (Lleva 7 años en Madrid).*

Este padre rumano le da una gran importancia al estilo de vida que, en su opinión, se disfruta en España, a su situación política y a la forma de pensar de sus gentes. En otro momento de la entrevista nos confesó que, sin embargo, no le importaría vivir en cualquier otra parte del mundo si ello fuera bueno para su familia:

**Extracto 277:** *Para nosotros no es difícil, es normal para mí, pero hay gente de Alemania que vive en América del Sur, en Argentina, hay turcos que viven en Alemania... Son tres millones de turcos que viven en Alemania. Para una persona que quiere cambiar su vida y que quiere hacer una cosa buena para su familia, no importa dónde vive, puede vivir en cualquier rincón del mundo, no hay problema. Yo he traído a ellas cuando tenían dos años y medio, y dije: "Seguro que se acostumbran", y se acostumbraron perfectamente.* **Entrevista con padre rumano de ex - alumna rumana del aula de enlace del Centro Público. Curso 2011-2012. (Lleva 7 años en Madrid).**

En suma, después de analizar los discursos del padre rumano y la madre ecuatoriana tanto sobre estos motivos para migrar como sobre otras cuestiones tratadas en los epígrafes precedentes, se puede extraer que, aunque se trata de relatos migratorios distintos, coinciden en diversos aspectos: en el motivo principal por el cual decidieron migrar (procurarse una mejor situación económica y, en general, una mayor calidad de vida, si bien ésta adquiere significados distintos en cada caso), en el papel central de la familia en las decisiones que se toman durante el proceso migratorio, y en el hecho de que, en un primer momento, no migrara la pareja junta sino que, al haber hijos/as por medio, la migración se hiciera de manera escalonada, precisamente –según dicen nuestros entrevistados- por el bien y la seguridad de la familia.

#### **4.2. LA FACILIDAD DEL IDIOMA**

Cuando se hace alusión al idioma como un elemento que se tiene en cuenta a la hora de migrar a España, enseguida se piensa en las familias latinoamericanas, que son las que suelen hablar español antes de la migración. Sin embargo, hay también familias no latinoamericanas que dicen preferir España como lugar para emigrar por la similitud de la lengua y la facilidad para aprenderla. Es el caso de las familias rumanas, al menos de la de Florín:

**Extracto 278:** *Los precios son más alto en mi país y la nómina es muy poco. Por eso he elegido vivir aquí. Quería vivir en Alemania, pero para mi niña es un idioma muy difícil de aprender. El alemán es muy difícil. En Alemania se vive bien, es un nivel mucho más alto de vida, pero he elegido España. Ahora no me puedo cambiar, con las niñas en el colegio, con familia, con todo.* **Entrevista con padre rumano de ex - alumna rumana del aula de enlace del Centro Público. Curso 2011-2012. (Lleva 7 años en Madrid).**

Para este padre rumano, elegir España para vivir es una cuestión de facilidad para aprender la lengua, puesto que, aunque hay otros países a los que habría podido haber migrado con su familia que tienen un nivel de vida más alto que España, considera que el idioma de esos países es muy complicado para que sus hijas tengan que aprenderlo. Por tanto, la proximidad de la lengua del país de origen y del país de destino ha sido un factor que ha incidido, al menos en su caso, en la elección del lugar donde migrar. Florín, por otro lado, menciona el alemán como idioma especialmente difícil de aprender, idea que también está presente en las familias estudiadas por **Moscoso** (2013:224) de ecuatorianos/as migrados/as a Alemania, de

forma que algunas de ellas reconocen que la falta de desenvoltura con el idioma alemán las lleva a no poder desarrollar una adecuada sociabilidad con la población autóctona. Esta autora (2013: 247) expone asimismo que la dificultad para hablar el idioma alemán repercute en el desarrollo académico de los hijos/as, puesto que no es lo mismo manejar el alemán que se usa en la calle que el escolar.

Por su parte, Rosario reconoce –como se refleja en el *verbatim* 255 del apartado 2.1.- que hablar el idioma del entorno en que se vive ayuda a la adaptación, lo que es explicado por **Del Socorro** (2009:332) del siguiente modo:

*El papel de la comunicación es fundamental en cualquier relación interpersonal y la lengua es una herramienta esencial para lograr este proceso. La lengua materna vincula las necesidades, los intereses y los triunfos de las personas que la comparten, además de estar directamente vinculada con la expresión de sus sentimientos, miedos, deseos y/o sueños. Es natural pensar, por tanto, que los individuos que llegan a un nuevo entorno, con una lengua diferente a la suya, sufren un choque cultural y tienen dificultades de adaptación a la nueva cultura y forma de vida, aún tratándose de una decisión voluntaria, con el objetivo de mejorar su calidad de vida.*

#### **4.3. LOS DISCURSOS Y EXPERIENCIAS DE PAISANOS/AS YA MIGRADOS/AS**

Las experiencias en el país de destino de otros familiares y/o paisanos puede ser también una motivación para migrar a él. Como se ha indicado al principio del capítulo, tanto el padre rumano como la madre ecuatoriana manifiestan que un elemento importante en su decisión de migrar y de hacerlo hasta España fue lo que algunos familiares les habían comentado sobre ella. Así, en los extractos 255 y 261, expuestos más atrás, Rosario señala que, antes de venir a España, ya estaban sus hermanas y que fue por éstas, por lo que entonces les contaron, por lo que tanto ella como su marido se animaron a migrar.

#### **4.4. AQUÍ A PESAR DE LA CRISIS**

La crisis económica actual de España es un tema que está presente en los discursos de nuestros dos entrevistados. Ya vimos en el capítulo 4 que algunos/as de los alumnos/as destacaban el hecho de que sus familiares, que habían migrado a España antes que ellos, hablaban sobre España como un lugar en el que se vivía muy bien, pero que ellos consideraban que la situación ha cambiado y la realidad del país es ahora diferente. En este apartado, veremos que es un tema que preocupa mucho a los padres/madres. En el siguiente *verbatim*, el padre rumano nos expone cómo le ha afectado la crisis:

**Extracto 279:** *Esta crisis me ha afectado mucho. Mi mujer ha perdido tres trabajos, yo también he perdido una parte de trabajo, pero bueno nos apañamos como podemos, pero pasamos de la crisis. Nosotros somos personas que no caemos nunca, nos levantamos y seguimos. Lo importante es tener la familia al lado, lo más*

*importante de todo. (...) Estamos contentos de todo aquí, menos ahora con la crisis, pero como todo el mundo está en crisis, nosotros entendemos y pasamos tranquilos como podemos. No sabe nadie si tenemos o no tenemos, no sabe nadie si somos ricos o somos pobres. Somos personas normales con familia normal, que necesitamos una cultura humana con un poco de cultura española, y vivimos tranquilamente. Entrevista con padre rumano de ex - alumna rumana del aula de enlace del Centro Público. Curso 2011-2012. (Lleva 7 años en Madrid).*

Florín considera que su situación ha cambiado, ya que tanto él como su esposa han perdido trabajos, lo que les ha llevado a tener que vivir con más limitaciones económicas que antes. En el siguiente *verbatim*, nos sigue hablando de las dificultades de vivir en un contexto de crisis:

**Extracto 280:** *Es complicado vivir en Madrid con familia y pagar 900€ del piso más gastos. Es difícil con esta crisis. Nosotros nunca nos quedamos atrás, siempre adelante. Mi mujer ganaba bien, trabajaba en tres casas. Trabajé un año en la oficina de Nissan. Ahora está ya en paro. Yo he perdido un trabajo y me he quedado solo con uno, pero no hay ningún problema, vivimos bien. Aquí la crisis se ha conocido, el paro es muy alto, 27 %, es el mal alto del mundo. En mi país el paro es 6 y pico, y mi país es un país pobre. Yo allí gano como albañil 250, aquí gano 1300. Entrevista con padre rumano de ex - alumna rumana del aula de enlace del Centro Público. Curso 2011-2012. (Lleva 7 años en Madrid).*

Según nos dice, a pesar de la crisis económica existente en España y el alto índice de paro, en Rumanía su sueldo como albañil sería más bajo. Éste es uno de los motivos por los que no se plantea regresar a su país de procedencia. En el siguiente *verbatim* da más razones para ello:

**Extracto 281:** *Nosotros tenemos un piso, un chalet en Rumania, tengo terrero y familia allí, pero prefiero vivir aquí. Pago alquiler de este piso para que mis niñas aprendan aquí. Vivimos en Madrid de una forma o de otra, pero vivimos en la capital. Ahora dentro de esta crisis tenemos que pasar poco a poco, pero al final nos quedamos bien. No gastamos como antes pero gastamos, no comemos como antes pero se come, no salimos como antes pero salimos. Entrevista con padre rumano de ex - alumna rumana del aula de enlace del Centro Público. Curso 2011-2012. (Lleva 7 años en Madrid).*

Este padre rumano valora vivir en Madrid y, más allá de la merma económica que la crisis le ha supuesto, encuentra motivos personales por los que quedarse, como hemos visto hace un momento y veremos en otros de sus discursos a lo largo de este capítulo. Rosario, en cambio, nos ofrece otra experiencia y otra visión de lo que es vivir en España/Madrid en situación de crisis:

**Extracto 282:**

*La cosa está muy fastidiada, claro. Mi marido está en el paro, yo tengo sólo dos casas, pero ahora la chica se ha ido a Málaga y me quedo con una. Y la cosa está muy chungu, pero muy chungu para todos.*

*P: ¿Ecuador está mejor?*

*R: Sí, hay mucha gente que se ha vuelto.*

Al igual que le ocurre a Florín, la crisis económica está afectando seriamente a Rosario y a su familia, puesto que también ella ha perdido parte de su trabajo y su marido está en paro. Rosario nos cuenta asimismo que esta situación económica está haciendo que muchos de sus paisanos, que vivían en Madrid, estén volviendo a Ecuador. En otro momento de la entrevista, comenta que espera que un negocio que un familiar ha emprendido recientemente en Ecuador funcione, pues tiene la esperanza de que, gracias a ello, pueda volver allá. Por tanto, sus expectativas de retorno son muy distintas a las de Florín, tal vez debido a las también diferentes visiones que tienen de la evolución económica de sus respectivos países de origen: recordemos que Florín manifestaba que Rumanía *es un país pobre* aunque con baja tasa de paro, mientras que Rosario considera que la situación de Ecuador es hoy en día mejor que la de España. A modo de apunte, y para poder comprender mejor las posturas sobre el retorno de los dos casos estudiados, cabe traer a colación que Rumanía, aunque aún no integrada en la zona euro, pertenece a la Unión Europea y, como consecuencia, está inserta en sus dinámicas económico-laborales; en cambio, Ecuador experimenta actualmente una situación económica emergente, siendo receptor de capital humano y financiero.

A modo de resumen de todo lo expuesto en este cuarto apartado, podemos decir que los motivos principales para migrar están relacionados con la búsqueda de una mejor calidad de vida tanto para el/la que migra como para su familia, siendo esta última un referente que se tiene en cuenta a la hora de tomar cualquier decisión sobre el proyecto migratorio, de modo que se actúa en función de cómo se piensa que puede afectar –en positivo o en negativo– a los miembros de la misma. Una parte de esta búsqueda de una vida mejor está relacionada con objetivos económicos, como encontrar un empleo o mejorar las condiciones laborales o salariales con respecto a las del país de procedencia, pero también con el hecho de que en el país al cual se migra haya cierta libertad o tranquilidad para vivir, como nos comentaban Florín y Rosario. Otro motivo que influye en la decisión de migrar a un país u otro es la lengua que se habla en ese lugar, prefiriéndose que se hable la misma lengua o una lengua afín. Y, por último, no podemos olvidar que la red social de familiares y conocidos que ya han migrado representa un modelo/ejemplo a seguir para algunos paisanos y familiares, puesto que estos migrantes se convierten en representantes del éxito o fracaso que se puede lograr en el país al que se está considerando ir.

## 5. LA RELACIÓN ENTRE LOS CENTROS EDUCATIVOS Y LAS FAMILIAS INMIGRANTES

En algunos trabajos, como el de **Moscoso** (2011:220), se expone que la migración transforma y modifica la organización familiar, pero también impacta de forma directa en las trayectorias escolares de los chicos/as, siendo un proceso que se desarrolla en medio de las relaciones entre la institución escolar y las familias. Es por ello por lo que es importante que conozcamos cómo son estas relaciones. En otros trabajos, como el de **Franzé** (2008: 120-122), se habla de la quiebra que existe entre lo que dicen los profesores/as sobre las familias y lo que se puede observar sobre éstas. En nuestro estudio no hemos podido realizar un seguimiento de la actividad de los padres/madres en los centros educativos, pero si hemos comprobado que los profesionales tienen un discurso sobre las familias inmigrantes y su implicación en el desarrollo académico de sus hijos/as que no es compartido por ellas. En este capítulo expondremos lo que los padres/madres –según los cuestionarios y las entrevistas realizadas- dicen acerca de su participación en la vida de los centros educativos y, en concreto, acerca de las relaciones que establecen con los tutores/as y/o las orientadoras. Por otro lado, con respecto a esta participación de las familias inmigrantes en la vida escolar de sus hijos/as, son muchos los trabajos existentes (**Leiva**, 2011; **Jurado**, 2009; **Santos Rego y Lorenzo**, 2009, 2006; **González Falcón**, 2007a, 2007b; entre otros), que hemos utilizado de apoyo para el análisis de nuestros datos.

La toma de contacto con las familias la hicimos en las reuniones organizadas por las orientadoras de cada centro estudiado para darles información sobre los itinerarios académicos que sus hijos/as podrían seguir después de terminar la ESO. Como indicamos en el capítulo 5, uno de los aspectos de estas reuniones que nos llamó la atención fue la inexistencia de representación de padres y madres de los alumnos/as inmigrantes. En ese mismo capítulo, expusimos la visión de los profesionales de la educación y, según ellos, este hecho –la ausencia de padres/madres inmigrantes en las reuniones escolares con los tutores y/o la orientadora- se debe a que los trabajos de estos padres/madres se lo impiden. Además, piensan que la educación de sus hijos/as no es la preocupación principal de estas familias, sino el mantenimiento económico del hogar. Ahora queremos centrarnos en los motivos aducidos por los propios padres/madres y, para ello, acudiremos a los datos aportados por los cuestionarios semi-abiertos que les pasamos, en los que –como dijimos- les invitamos también a tener después una entrevista personal con ellos.

## **5.1. LA REPRESENTACIÓN DE LAS FAMILIAS INMIGRANTES EN LOS CENTROS**

### **EDUCATIVOS: AMPAS SIN DIVERSIDAD CULTURAL**

Algunos estudios, como los de **Aparicio y Veredas** (2003: 33) o **González Falcón** (2010: 114; 2007: 361), consideran que la participación de las familias inmigrantes no difiere mucho de la participación de las familias autóctonas, puesto que la mayoría de los padres/madres, independientemente de si son inmigrantes o no, participan poco o no participan en absoluto en los centros educativos de sus hijos/as a causa de la incompatibilidad de las jornadas laborales con los horarios escolares. De hecho, según afirman también, son pocas las familias autóctonas que forman parte de las AMPAs, si bien la presencia de familias inmigrantes es aun más baja. Por tanto, en principio, puede considerarse que el origen no determina sustancialmente el nivel de participación en los centros educativos o en las AMPAs. Por otro lado, existe la posibilidad de que el factor origen pueda facilitar dicha participación, por el hecho de que éste comporte un mayor o menor dominio del español y una mayor o menor proximidad cultural con respecto al país al que se ha migrado. Desde este punto de vista, las familias latinoamericanas contarían con más ventajas que las familias no hispanohablantes, tal como afirman algunos autores (**González Falcón**, 2010: 114, 2007a: 361, 2007b; **Jordán** 2008:82), quienes sostienen que hablar o no la misma lengua pueda jugar un papel importante en la participación tanto en el AMPA como en otras actividades de los centros.

En lo que se refiere al Centro Público y al Centro Concertado que hemos estudiado, hay que destacar la falta de presencia/representación de familias inmigrantes no sólo –como se ha dicho- en las reuniones de tutores/as o de orientación, sino también en el AMPA de cada uno de ellos. Ello hace que estas AMPAs no constituyan un reflejo de la totalidad de las respectivas comunidades educativas. Por otra parte, pensamos que más que el origen o el dominio o la falta de dominio de la lengua del país de destino, lo que incide en esta falta de participación es el desconocimiento que los padres/madres inmigrantes tienen sobre el AMPA, su finalidad y sus funciones. Es lo que nos indican los resultados de los cuestionarios que les aplicamos, puesto que el 50% de los encuestados/as respondieron que desconocían lo que era (ver Tabla 18); constatación que se recoge asimismo en otros estudios, como es el caso del realizado por **Cejudo y Corchuelo** (2008:965).

Por otro lado, **Garreta** (2008:147-152) también hace mención de la baja participación de las familias inmigrantes en las AMPAs, así como del hecho de que, a veces, los profesores/as consideran –al igual que ocurre con los estudiados por nosotros- que ello está relacionado con las situaciones precarias en las que viven, lo cual supone que tengan poco tiempo para dedicar a la educación de sus hijos/as. A través de los cuestionarios, intentamos conocer, en primer lugar, si los padres/madres inmigrantes que han colaborado en nuestro estudio

participan o no en las AMPAs de los centros educativos de sus hijos/as. Los datos obtenidos, que se presentan en la Tabla 18, dejan ver que dicha participación es nula (esto es, del 0%).

**TABLA 18: FAMILIAS INMIGRANTES QUE PERTENECEN AL AMPA**

Pertenece al AMPA	Rumanía	Ucrania	China	Senegal	Polonia	Ecuador	Totales
Sí	0	0	0	0	0	0	0 (0%)
No	1	1	0	0	1	1	4 (33,3%)
No y no sé lo que es	2	0	4	0	0	0	6 (50%)
NS/NC	0	1	0	1	0	0	2 (16,6%)

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de los cuestionarios a padres/madres

Sin embargo, cuando se les pregunta si desean participar en actividades relacionadas con el centro escolar, la respuesta mayoritaria (del 75%) es positiva, como se refleja en la Tabla 19.

**TABLA 19: DESEO DE PARTICIPAR EN ACTIVIDADES DEL CENTRO**

Deseo de participar	Rumanía	Ucrania	China	Senegal	Polonia	Ecuador	Totales
Sí	3	0	3	1	1	1	9 (75%)
No	0	1	1	0	0	0	2 (16,6%)
NS/NC	0	1	0	0	0	0	1 (8,3%)

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de los cuestionarios a padres/madres

Así, los padres/madres encuestados afirman que les gustaría participar más en el centro en el que están escolarizados sus hijos/as, y si no lo hacen en mayor medida es, entre otras cosas, debido a la incompatibilidad entre el horario escolar y el horario laboral (ver Tabla 20<sup>49</sup>). Por su parte, los dos padres/madres entrevistados nos señalan que participarían más en la vida del centro si contasen con más tiempo libre. Ahora bien, ninguno de ellos hace referencia a que la no participación se deba a que no tengan las competencias sociales necesarias para hacerlo, como pudiera ser no dominar la lengua vehicular de la escuela, como apuntan, por el contrario, algunos estudios como los de **González Falcón** (2010: 114; 2007a: 361; 2007b) o **Jordán** (2008:82), bien es cierto que el tener o no esas competencias puede ser un factor considerado como relevante por los propios investigadores al margen de que los agentes sociales lo reconozcan o no como tal, e incluso de que se consideren o no poseedores de dichas competencias.

Por otro lado, independientemente del país del que procedan, los padres/madres dan importancia a la formación de sus hijos/as y desean conocer cómo transcurre su evolución

<sup>49</sup> La Tabla 20 pone de manifiesto asimismo que la mayoría de los encuestados (el 66,6%) no responde a la pregunta sobre los motivos por los que no participa en las actividades de los centros.



académica. Así, el 75% de los encuestados/as dice tener contacto con el centro y los tutores/as de sus hijos/as, conocer a estos tutores/as y tener tutorías con ellos al menos dos veces en cada curso escolar (ver Tabla 21, expuesta en el apartado 5.2.). El hecho de que respondan mayoritariamente que se han comunicado con los tutores/as, sumado a que la mitad de ellos declaran –como se ha dicho- no conocer lo que son las AMPAs, refuerza la idea de que la no participación en éstas no se debe sólo a que no quieran participar o no puedan, sino también al desconocimiento de las mismas.

**TABLA 20: MOTIVOS POR LOS QUE NO PARTICIPA, EN GENERAL, EN ACTIVIDADES DEL CENTRO**

Motivos	Rumanía	Ucrania	China	Senegal	Polonia	Ecuador	Totales
Incompatibilidad con horario laboral	1	1	1	0	1	0	4 (33,3%)
Motivo económico (cuota de actividades)	0	0	0	0	1	0	1 (8,3%)
Otros	0	0	0	0	0	0	0 (0%)
NS/NC	2	1	3	1	0	1	8 (66,6%)

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de los cuestionarios a padres/madres

Las entrevistas a Florín y a Rosario nos permiten, por otra parte, conocer las razones de esta falta de participación con una mayor profundidad que la que nos ofrecen los datos de los cuestionarios. Ni uno ni otra pertenecen al AMPA de los centros donde sus hijos/as cursan sus estudios, aunque ambos saben de su existencia. Esto es lo que nos comenta Florín:

**Extracto 283:** *No, no tengo tiempo (de participar en el AMPA). Me ha llamado la profesora, la familia de otros para entrar en el AMPA, pero yo no tengo tiempo con el trabajo. (...) Si encuentro un día dos horas..., pero luego no voy en tres meses a estas reuniones, así que mejor no me meto, no tengo tiempo, siempre estoy ocupado. En primer lugar, estoy ocupado con mi familia. Primero familia y trabajo, y luego cosas externas. Éste es el orden.* **Entrevista con padre rumano de ex - alumna rumana del aula de enlace del Centro Público. Curso 2011-2012. (Lleva 7 años en Madrid)**

En este *verbatim*, Florín expresa que, debido a la falta de tiempo que le genera su trabajo, no puede comprometerse a participar más en el centro educativo puesto que no podría garantizar una constancia en la asistencia y, por tanto, en colaborar con las actividades del AMPA. También señala que, para él, primero está ocuparse de la familia y del trabajo, y después ya de las que denomina *cosas externas*, entendiéndose que, entre las *cosas externas*, está la participación en este tipo de asociaciones. Estos planteamientos nos hacen recordar los comentarios de los profesionales de la educación -expuestos en el capítulo 5- según los cuales los padres/madres inmigrantes dan prioridad al trabajo y a cubrir las necesidades

básicas de la familia, dejando la educación de sus hijos/as en un segundo plano, debido sobre todo a que trabajan muchas horas. Sin embargo, consideramos que no se trata, al menos en el caso de este padre rumano, de que relegue la educación de sus hijas, sino que lo que posterga es la participación que le ofrece la escuela en ciertos eventos o entidades como las referidas AMPAs, puesto que -como veremos en el apartado siguiente- esa preocupación por la educación de sus hijas la manifiesta, por ejemplo, mediante el contacto que procura tener con los tutores/as de éstas

En el siguiente *verbatim*, se presenta otro punto de vista sobre la no participación en las AMPAs. Esta vez el de Rosario, la madre ecuatoriana:

**Extracto 284:**

*P: ¿Sabes lo que es el AMPA?*

*R: Sí, lo de los colegios.*

*P: ¿Has formado parte de ella alguna vez?*

*R: No. Sé lo que es el AMPA porque siempre me mandan información y lo comentan en el colegio. Sé que es un grupo que ayuda al colegio, sirve de ayuda para el colegio. También son los de las actividades extraescolares. Y yo entrar en el AMPA no. Sé que son un grupo de padres y madres que se reúnen y forman su directiva para ayudar al cole, para echar una manita al cole, pero dentro del AMPA no he estado, no he participado con ellos.*

*P: ¿Por qué?*

*R: Porque no he tenido la oportunidad. Yo creo... a ver soy delegada de la clase de Paula, pero cuando ellos piden participación para ayudar en el AMPA porque es el día de la castaña o porque es San Isidro, siempre estoy yo de voluntaria. Y como tengo tiempo, pues, yo me ofrezco. Cuando preguntan qué padre o madre puede venir, yo siempre participo en todo. En la castañada, en San Isidro, con el botijo, con las rosquillas, siempre. Siempre estoy allí para cualquier cosa. Para el Día de la Paz, para los Carnavales, me apunto a todo. Me gusta. Y a la niña le hace mucha ilusión y estoy allí.*

*P: ¿Y qué tal la experiencia?*

*R: Es muy bonita la relación de los profesores con los padres de familia, es muy buena. Son abiertos y como a mí también me gusta, pues, encajamos muy bien.*

**Entrevista con madre ecuatoriana de ex - alumno ecuatoriano del aula de diversificación del Centro Concertado. Curso 2012-2013. (Lleva 13 años en Madrid).**

Las palabras de Rosario nos hacen ver que, aunque la participación no se lleve a cabo a través del AMPA, en el sentido de pertenecer a ella, ello no significa que no haya interés en participar ni que no se participe en las dinámicas de la vida escolar, incluidas las actividades organizadas por el AMPA. Fuera de grabación, esta madre nos comentaba, además, que ella no forma parte del AMPA porque no quiere crearse una responsabilidad con relación a ella, puesto que tiene problemas de salud y se indispone con facilidad, por lo que no podría acudir regularmente a sus reuniones ni comprometerse en sus actividades, razón por la que prefiere participar de forma voluntaria, es decir, cuando ella puede y le apetece. Esta misma idea, esto es, la de no cargarse con más responsabilidades que las que estima que puede asumir,

aparece también en las palabras de Florín expuestas más atrás. En suma, el que los padres/madres inmigrantes no se integren en las AMPAs no significa, por un lado, que se desinteresen de la educación escolar de sus hijos/as ni, por otro, que no participen de otros modos en la vida de los centros educativos.

Como hemos indicado anteriormente, pensamos que la falta de participación de las familias en el AMPA y, por tanto, el no aprovechamiento por su parte de un dispositivo que puede fortalecer la relación familia-escuela y que se compartan responsabilidades en la educación de los chicos/as, es un problema existente en todas las familias, tanto autóctonas como inmigrantes, tal como reconoce igualmente **Jurado** (2009: 4). Los motivos que esta autora expone para explicar esta situación son: la falta de motivación de las familias hacia la participación escolar, tomando un rol pasivo que las mueve a acudir únicamente a las reuniones tutoriales; la escasa formación de las mismas, que las lleva a considerar que no pueden ofrecer nada a la escuela; y, por último, la diferencia cultural y social que presentan con respecto al entorno en que viven y al resto de la comunidad educativa<sup>50</sup>. Sin embargo, - como se ha visto en páginas precedentes- nosotros hemos encontrado que sí hay motivación por parte de las familias inmigrantes estudiadas para participar en las actividades de los centros a donde acuden sus hijos/as, si bien –en concordancia con lo que afirma **Jurado**- la participación más frecuente consiste en acudir a las tutorías, no en pertenecer a las AMPAs.

## 5.2. RELACIONES CON LOS TUTORES/AS Y OTROS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN

Algunos autores, como **Moscoso** (2011: 283), muestran que la participación de los padres y las madres en los centros educativos se entiende normalmente en términos de *reunirse* con los tutores/as, principalmente para conocer el rendimiento de sus hijos/as. Otros autores, como **Aparicio y Veredas** (2003: 32-35), sostienen que los padres/madres inmigrantes no suelen ir a las tutorías ni conocen a los tutores/as. Y en el trabajo de **Santos Rego y Lorenzo Moledo** (2009:290-291) se afirma que un alto porcentaje de estos padres/madres declara no sólo acudir poco a las reuniones a las que se les invita desde los centros escolares, sino también conocer apenas o no conocer en absoluto a los tutores/as de sus hijos/as. Sin

---

<sup>50</sup> Otros estudios, como el de **Cárdenas y Terrón** (2011: 1547-1548) o el de **Carrasco y otros** (2009:64-68), consideran que la participación de las familias en los centros educativos puede verse obstaculizada por la falta de reconocimiento de sus bagajes culturales por parte de los profesionales de la educación. En nuestro estudio no hemos preguntado a los padres/madres inmigrantes con relación a esta cuestión, por lo que no sabemos qué piensan o qué posición adoptan ante la misma. Es cierto que los profesores/as, como se ha visto en el capítulo 5, no manejan imágenes muy positivas sobre los países (y/o las culturas) de origen de las familias inmigrantes. No obstante, no hemos indagado sobre la posible influencia de estas imágenes (o del reconocimiento de los bagajes culturales de estas familias), en la participación de las mismas en los centros escolares, como tampoco la que pudieran tener en ello algunos de los factores mencionados por **Jurado**, como la poca formación de los padres/madres o su diferencia social y cultural con relación a la población del lugar donde han migrado.

embargo, de atender a las respuestas de los padres/madres que han participado en nuestra investigación, esta última situación no se da en los centros estudiados por nosotros, puesto que dicen conocer a los tutores/as y tener un contacto más o menos regular con ellos. Así, como se ha dicho, el 75% de los padres/madres encuestados asegura que se pone en contacto con los tutores/as de sus hijos/as al menos dos veces en el curso para conocer la evolución escolar de sus hijos/as, siendo sólo un padre el que afirma no haberlo hecho nunca (ver Tabla 21). De hecho, según un estudio realizado en el País Vasco por **Intxausti** (2010: 368), ello ocurre igualmente en familias no migrantes, dado que la mayoría de ellas, más allá de su lugar de origen, considera importante establecer relaciones con el profesorado, no valorando del mismo modo la participación en actividades organizadas para padres/madres en el centro escolar.

Otro estudio donde se aborda la temática de la participación de los padres/madres de alumnos/as, aunque no sólo de la que se desarrolla a través del contacto con los tutores/as, es el de **Leiva** (2011: 399, 2007), quien investiga en ocho centros educativos de Málaga, de los cuales cuatro son de Educación Secundaria, y analiza -entre otras cosas- los discursos de los profesores/as con relación a dicha participación. **Leiva** sostiene que los docentes tienen, por lo común, una opinión positiva de la participación de las familias inmigrantes en los centros educativos, con excepciones que dependen del origen de éstas, pues es menos favorable en el caso de las familias chinas y procedentes de países del este europeo que en el de las latinoamericanas y magrebíes. Si contrastamos estas conclusiones con las que expusimos en el capítulo 5, podemos decir que los profesionales de la educación estudiados por nosotros se han forjado asimismo unas imágenes sobre la participación de las familias inmigrantes que dependen de su país de procedencia, si bien las nacionalidades acerca de las cuales se tiene una opinión más o menos positiva no concuerden con las referidas por **Leiva**. Por otro lado, este autor asegura que la participación de las familias inmigrantes varía según los centros educativos, algo que no corroboran los datos de nuestro estudio, puesto que hemos encontrado poca participación tanto en el Centro Público como en el Concertado en lo que se refiere a la pertenencia a las AMPAs (que hemos comprobado con los cuestionarios y las entrevistas realizadas a padres/madres) y a la asistencia a las reuniones organizadas por las orientadoras y/o por los tutores (que hemos constatado mediante la observaciones directa), así como una participación similar en ambos centros en lo que atañe a la puesta en contacto con estos últimos/as. De igual modo, tampoco hemos hallado diferencias significativas en la participación de las familias -ya sea en el primer tipo de actividades mencionado o en el segundo- según su nacionalidad. Ello puede ser debido probablemente al reducido tamaño de nuestra muestra de padres/madres, pero también a que la variable “nacionalidad” no sea tan relevante para entender la participación de las familias como, por el

contrario, tienden a pesar los profesionales (y ciertos investigadores) de la educación, de la misma manera que no lo es, o no lo es suficientemente, el hecho de que estas familias sean o no migrantes.

**TABLA 21: NÚMERO DE VECES QUE LOS PADRES/MADRES SE PONEN EN CONTACTO DURANTE EL CURSO ACADÉMICO CON LOS TUTORES PARA CONOCER EL PROCESO EDUCATIVO DE SU HIJO/A**

Origen de los padres/madres	Más de 2 veces en el curso	2 veces en el curso	Ninguna vez en el curso	No responden	Muestra por Nacionalidad
Ecuador	1	1	0	0	2 (15, 3%)
Senegal	0	0	0	1	1 (7,6%)
China	0	3	1	0	4 (30, 7%)
Rumanía	1	2	0	0	3 (23%)
Polonia	2	0	0	0	1 (7,6%)
Ucrania	0	1	0	1	2 (15, 3%)
<b>Total</b>	4 (30, 7%)	7 (53, 8%)	1 (7,6%)	2 (15, 3%)	13 (100%)

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de los cuestionarios y las entrevistas con padres/madres

Con respecto a la participación en las reuniones de padres/madres que se convocan en los centros, **Garreta** (2008:148) afirma que la asistencia a ellas de las familias inmigrantes es mayor en los centros privados que en los públicos, y que existe asimismo diferencia en la proporción de familias que asisten según sus países de origen. En nuestro estudio, sin embargo, no hemos encontrado tampoco estas diferencias, puesto que a las reuniones que pudimos observar nunca asistieron padres/madres inmigrantes en ninguno de los dos centros, y las quejas por parte de los profesionales de la educación acerca de la baja asistencia de estos padres/madres eran generalizadas en ambos, en el Público y en el Concertado, sin que, por otro lado, estableciesen distinciones relevantes a este respecto según el país de procedencia de los mismos/as<sup>51</sup>. Por otro lado, el padre y la madre entrevistados declararon estar al corriente de la evolución académica de sus respectivos/as hijos/as y, así mismo, que mantienen el contacto no sólo con los tutores/as, sino también con otros/as profesionales del centro, como la orientadora. El siguiente *verbatim* muestra la experiencia a este respecto que nos cuenta el padre rumano:

**Extracto 285:** *Conozco a sus profes, a Juliana (tutora del aula de enlace del Centro Público), una señora muy bien preparada, muy buena persona, (...) pero pocas cosas conozco de esta clase (aula de enlace) porque ha pasado rápido (al aula de referencia), porque estaba bien preparada (su hija). Conozco a Juliana. Hablo siempre con los profesores de mi hija. También conozco al profesor de las pequeñas. A su tutora también la*

<sup>51</sup> Encontramos, no obstante, una excepción a esta afirmación, puesto que la tutora del aula de enlace del Centro Concertado puntualizó en una ocasión que la madre de una alumna ucraniana era “un caso diferente”, dado que no sólo se preocupaba por la educación de su hija, sino que lo hacía excesivamente y se quejaba de que ésta ya no aprendía nada en el aula de enlace, por lo que le pedía que su hija fuera a su grupo de referencia de manera definitiva.

conozco. Paso por el colegio de vez en cuando, cuando tengo tiempo, porque estoy trabajando, hablo con ella. Si hay problemática me llaman ellos. Me conoce la secretaria, conocemos a las profesoras. La tutora del colegio de mis niñas y del instituto. (...) Sin problemas, tenemos buena relación con todos, con Juliana... A la profesora de Lengua también la conozco, la de Historia, la de Geografía, la de Matemáticas también. Llamo por teléfono, me paso por el centro, la tutora me presenta a las profesoras, pregunto por mi hija. Yo me intereso por mis hijas. Y así, bueno, hablamos un par de minutos, pero cuando tengo tiempo de pasar por el colegio. Llamo por teléfono y voy al colegio cada 2 o 3 semanas, 1 o 2 veces al mes yo me intereso por cómo van mis niñas en el colegio. Me pongo en contacto con la tutora, con los profesores que conozco yo. La secretaria es mi amiga, la conozco muy bien. Creo que también nosotros, cuando tenemos un niño, hay que estar pendiente de él, no importa en qué país vivas. **Entrevista con padre rumano de ex - alumna rumana (16 años) del aula de enlace del Centro Público. Curso 2011-2012. (Lleva 7 años en Madrid)**

Florín hace referencia a que conoce a los profesores/as de sus hijas y mantiene el contacto con éstos/as, mediante llamadas telefónicas o asistiendo a las tutorías, para estar informado de cómo les va a ellas. Así, tanto la información recogida por los cuestionarios como las entrevistas realizadas a los padres/madres ponen de manifiesto que sí se preocupan por la educación de sus hijos/as y procuran tener una cierta relación con sus profesores. Esto contrasta -como se ha dicho- con la opinión que los profesionales de la educación tienen sobre el tema, lo que pensamos que puede deberse a que cada uno de estos actores sociales (familias/profesores) entiende *la preocupación* por la educación de los hijos/as de una forma distinta. Los padres/madres consideran que se preocupan porque, desde su punto de vista, *preocuparse* consiste básicamente en ir a tutorías e informarse sobre el desarrollo educativo de los chicos/as, mientras que, para los profesionales de la educación, implica otro tipo de actividades por parte de los padres/madres, es decir, no sólo informarse, sino apoyar y reforzar la acción del profesorado. Así, por ejemplo, si un alumno/a no lleva las tareas escolares hechas de casa, su profesor/a se pondrá en contacto con su padre/madre para comunicárselo confiando en que, después de la tutoría o de ese contacto informativo, se produzca un cambio, esto es, que ese padre/madre se haya ocupado de que su hijo/a empiece a interesarse en hacer las referidas tareas; en definitiva, espera un trabajo colaborativo entre docentes y padres/madres orientado a que los estudiantes se comporten de acuerdo a lo que la escuela demanda de ellos. Es por ello por lo que los docentes de los dos centros estudiados se quejan -como se ha tratado en los capítulos precedentes- de que no sirve de nada ponerse en contacto con los padres/madres inmigrantes porque no actúan adecuadamente y, por tanto, los chicos/as siguen sin estudiar o sin hacer lo que deben hacer.

Respecto a esta idea de que docentes y padres/madres perciben de manera diferente la participación familiar en la educación y en la vida del centro educativo de sus hijos/as, el estudio de **Bertely** (2000:33-48) presenta una situación en la que los padres/madres mazahuas estudiados por ella participan en algunas actividades del centro escolar de sus

hijos/as, como fiestas o reuniones de padres/madres, pero sólo tienen contacto con los tutores/as si éstos/as se lo solicitan expresamente. La autora expone que el aprendizaje escolar de los alumnos/as es percibido por estos padres/madres como una obligación de la escuela, en tanto que los profesores/as consideran que también es responsabilidad suya. Por tanto, los docentes hacen demandas a las familias que éstas no entienden, lo que no significa que no quieran implicarse en las actividades de la escuela, sino que consideran que deben hacerlo de una manera distinta a la que los primeros/as esperan de ellos. Así, según **Bertely**, no puede concluirse que las familias mazahuas no participen en los centros escolares de sus hijos/as sobre la base de que no responden a las demandas de participación que surgen de ellos, ni siquiera que los argumentos de los profesores/as y de los padres/madres se contradigan en lo que respecta a la poca o mucha participación de estos últimos, ya que cada uno de estos agentes sociales perciben la situación, la infancia y los ámbitos de participación desde unos parámetros culturales completamente diferentes. Sin duda, los padres/madres mazahuas manejan una concepción de la participación en la educación escolar de sus hijos/as distinta a la de los padres/madres inmigrantes que han colaborado en nuestro estudio; sin embargo, unos/as y otros/as coinciden en el hecho de que esa concepción difiere de la sostenida por los docentes.

En el siguiente *verbatim*, es Rosario quien nos habla de las relaciones que ha establecido con los tutores/as y otros profesores/as de su hijo:

**Extracto 286:**

*P: ¿Conoce la figura del orientador en los institutos?*

*R: Sí*

*P: ¿Se ha puesto en contacto con ellos? Cuénteme su experiencia.*

*R: Sí, siempre en los colegios me he interesado por eso, por estar en contacto con ellos, que me expliquen, porque como Ramón, es una persona que hay que irle empujando, entonces, siempre me ha gustado de cualquier cosa que me hagan saber. Yo primero me pongo a la disposición de ellos, lo primero. Eso sí me ha interesado en todos los colegios que he ido. Me he relacionado con la directora, la jefe de estudio, con el tutor. Yo soy la primera en pedir la cita con ellos. Hablar con ellos para que me digan y me vayan contando qué va pasando, si va algo mal. Me ha venido mucho a favor, porque nada más pasar una cosa, enseguida: "Y esto está pasando y esto está mal. Esto va mejor. Si vemos que esto no funciona así, hay que tomarlo de otra manera por el bien de él".*

*P: ¿Cada cuánto te pones en contacto?*

*R: Yo primero me intereso para saber quién es, cómo se llama y ponerme en su disposición, y ya después de esa cita ellos me hacen saber, mediante nota o por teléfono, cualquier cosa. Cada vez que veían que la cosa iba floja, nos llamaban. Cuando pasaba algo.*

*P: ¿Las orientadoras de los dos institutos contactaban con usted?*

*R: Sí, en los centros nos ofrecieron apoyo. Y eso es lo que estamos siguiendo con Ramón. Nos han apoyado muchísimo en todos los sentidos, tanto como para mejora de él, como está en la adolescencia, y se creen que todo gira alrededor de ellos y todo va como ellos piensan. Las psicólogas de los dos centros siempre se han*



*puesto en contacto. Y me comentan: “Esto está pasando y esto me parece que va mejor para él”. Han sido ellas siempre los que se han interesado.*

**Entrevista con madre ecuatoriana de ex - alumno ecuatoriano (17 años) del aula de diversificación del Centro Concertado. Curso 2012-2013. (Lleva 13 años en Madrid)**

Como se puede ver en este *verbatim*, la madre ecuatoriana reconoce tener interés por la vida académica de su hijo y, por ello, trata de establecer un acercamiento a lo largo del curso con los tutores/as y con la orientadora del centro donde está escolarizado. Además, dice ponerse a disposición de ellos y que le gusta que le hagan saber todo lo que ocurre en el proceso educativo de su hijo, por lo que no sólo los profesionales de la educación son los que se ponen en contacto con ella cuando es necesario, sino que ella misma pide también citas de tutoría. Por tanto, volvemos otra vez a la idea de que las familias inmigrantes participan en la vida de los centros educativos, sobre todo mediante el contacto con los tutores/as y pidiendo información sobre la evolución académica de sus hijos/as, es decir, de una forma que no es la que los profesionales de la educación asocian a una *preocupación* efectiva por la educación de los mismos/as.

### **5.3. LA ELECCIÓN DE CENTRO**

Las familias tienen libertad para elegir el centro educativo de sus hijos/as desde la década de los ochenta del siglo pasado (**Villarroya, 2008**); no obstante, consideramos –con otros autores que se mencionan más abajo- que las familias inmigrantes no suelen conocer suficientemente el sistema educativo español como para poder gestionar las posibilidades de elección que dicho sistema les ofrece. Es por ello por lo que en este apartado nos proponemos conocer la información previa que los padres/madres que han participado en nuestra investigación tenían sobre los centros educativos en los que escolarizaron a sus hijos/as y, de haber podido elegir, en qué se basaron para la elección.

Son muchos los estudios que se han interesado por la temática de la elección del centro educativo para los hijos/as por parte de las familias inmigrantes (**Alegre Canosa, y Pérez, 2012; Moscoso, 2011; Sá y Antunes, 2011; Escardíbul y Villarroya, 2010; Villarroya, 2008; Fuenmayor, Granell y Villarreal, 2003; Aparicio y Veredas, 2003**), con algunos de los cuales reflexionaremos ahora con el fin de dar luz a nuestros datos. Así, **Escardíbul y Villarroya (2010:161-162)** afirman que las familias inmigrantes encuentran dificultades para elegir centro docente, de tal forma que sus hijos/as –especialmente cuando se trata de hogares de rentas bajas- suelen escolarizarse en centros públicos. Así, según las cifras que aportan, el 85% del alumnado inmigrante estaba matriculado en un centro público en el curso 2005-2006, frente al 66% del alumnado autóctono, considerando que esta alta presencia de alumnado inmigrante en los centros públicos hace que el de clase media “huya”



hacia los centros concertados. Esto concuerda con lo que acontece en los centros estudiados por nosotros, puesto que la presencia de alumnado inmigrante en el Centro Público es más alta, de un 50%, que en el Centro Concertado, de un 30%<sup>52</sup>. Esta misma constatación se hace en el trabajo de **Sá y Antunes** (2013:96), en donde se asegura, además, que se trata, en algunos casos, de una elección de las familias por parte de los centros educativos, más que de una elección de los centros por parte de las familias.

El estudio de **Sá y Antunes** no está centrado, en población inmigrante, pero sí el de **Moscoso** (2011: 273), quien asegura que los padres/madres de origen ecuatoriano que participaron en el suyo declararon mayoritariamente que, para elegir el centro educativo, no se basaron en su prestigio, sino que se guiaron por su cercanía al hogar o al lugar de trabajo. A estas familias que escogen en función de la cercanía del centro escolar a la vivienda familiar, **Alegre Canosa y Pérez** (2012:74) las llaman “familias confiadas”, no estando orientada su elección a la maximización del rendimiento académico de sus hijos/as, al contrario de lo que sucede con aquellas otras –a las que denomina “selectivas” e “instrumentales”- que prestan atención sobre todo a la composición social del centro y a la formación que éste ofrece, por lo que están dispuestas a escolarizar a sus hijos/as lejos de casa. Las familias inmigrantes suelen acercarse, según la mayoría de los estudios (y –como se verá- también según los resultados de nuestra investigación), al perfil de “las confiadas”. Por su parte, **Fuenmayor, Granell y Villarreal** (2003: 377) exponen otros factores que influyen en la elección del centro escolar por parte de los padres/madres, como son las condiciones socioeconómicas de la familia (estructura de ésta -número de miembros, situación laboral del padre/madre, etc.-, nivel de renta familiar y nivel de renta del barrio). Ahora bien, estos últimos autores, al contrario de los antes citados, no se refieren a los elementos expresamente tenidos en cuenta por las familias cuando se trata de seleccionar un centro educativo (esto es, a sus motivos para escogerlo), sino a las características económicas, sociales y culturales de las mismas que aparecen asociadas a cada tipo de elección.

Las declaraciones de los alumnos/as que participaron en nuestra investigación nos permitieron ver, en el capítulo 4, dos motivos de elección del centro educativo: por un lado, la cercanía a la vivienda y, por otro, el tener aula de enlace. Estos mismos motivos aparecen en las respuestas de la mayoría de los padres/madres que contestaron a los cuestionarios que les pasamos. De este modo, el 50% de los encuestados menciona la cercanía a la vivienda (6 de 12) y el 45%, el hecho de que el centro tuviera aula de enlace. Por otro lado, sólo un padre hace referencia a la recomendación que le habían hecho del centro “por ser bueno”, otro no marca ninguna de las opciones de respuesta propuestas en el cuestionario, pero comenta, en

---

<sup>52</sup> Según los datos facilitados por los departamentos de orientación respectivos.

“otros motivos”, que no eligió que su hijo fuera a un aula de enlace sino que ésta se le asignó desde el centro escolar, y otro padre no responde a esta pregunta del cuestionario (ver Tabla 22).

**TABLA 22: MOTIVOS QUE LOS PADRES/MADRES ENCUESTADOS DAN PARA LA ELECCIÓN DEL CENTRO EDUCATIVO DE SUS HIJOS/AS**

Motivo de elección de centro/ nacionalidad	Rumanía	Ucrania	China	Senegal	Polonia	Ecuador	Totales
Cercanía del centro a la vivienda familiar	2	1	0	1	1	1	6 (50%)
Recomendación del centro	0	0	0	0	1	0	1 (8%)
El centro tiene aula de enlace	1	1	3	0	0	-	5 (45%)
Otros motivos: no elección del aula de enlace	0	0	1	0	0	0	1 (8%)
NR/NC	0	1	0	0	0	0	1 (8%)

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de los cuestionarios a padres/madres

En el siguiente *verbatim*, Florín afirma que no sabía que había aula de enlace en el centro donde se escolarizó su hija mayor, por lo que ello no formó parte de su elección del mismo:

**Extracto 287:** *No lo sabía (que había aula de enlace). Sabía que había clases de aprender castellano, pero no sabía que estaban incluidas en los colegios. (...) Cuando he traído a mi hija, he ido con ella al cole, y allí me enseñaron etapas, paso por paso cómo va: primero se incluye en un aula de enlace y después de aprender bien castellano entra en clases normales.* **Entrevista con padre rumano de exalumna rumana del aula de enlace del Centro Público. Curso 2011-2012. (Lleva 7 años en Madrid)**

Tanto por lo que dice este padre como por las experiencias expuestas por los alumnos/as en el capítulo 4, comprobamos que cuando los padres/madres van al centro escolar para realizar la matrícula es cuando se les informa sobre la existencia del aula de enlace y sobre cómo funciona, siendo la orientadora quien lo hace en el Centro Público y el director en el Centro Concertado. Es por ello por lo que manejamos la hipótesis de que el hecho de que algunos padres/madres encuestados hayan señalado la existencia de aula de enlace como el factor que ha incidido en su elección del centro no se debe, o no se debe sobre todo, a que previamente valoraran de una manera positiva la existencia de ese aula, sino a la recomendación/sugerencia por parte de las Comisiones de Escolarización y/o de esos otros agentes educativos, que es lo que se refleja en las descripciones que nos hicieron los alumnos/as del primer contacto que sus padres/madres tuvieron con los centros educativos. En este sentido, concordamos con **Aparicio y Veredas** (2003: 21-22) cuando aseguran, a partir de un estudio realizado en Andalucía, que la elección de centro educativo no la hacen los padres/madres inmigrantes, sino que les es asignado (en particular, cuando los hijos/as llegan a España por reagrupación familiar fuera del periodo ordinario de matriculación) por el Área de Servicios Sociales de que se trate (Comisiones de Escolarización, en el caso de la

Comunidad de Madrid) en función de la cercanía al domicilio familiar, planteando, de este modo, la existencia de dispositivos que limitan la libertad de elección de las familias, particularmente de las familias inmigrantes en la medida en que su menor familiaridad con el sistema educativo español hace que no conozcan y, por tanto, no aprovechen las opciones que éste les ofrece, tal como se ha comentado en otro lugar.

## **6. EL PROCESO EDUCATIVO EN EL HOGAR**

Según la investigación de **Intxausti** (2010: 466-469), las estrategias de apoyo escolar que despliegan los padres/madres inmigrantes se centran en el refuerzo positivo, es decir, en animar a sus hijos/as en su proceso de aprendizaje. Esta autora también menciona, entre tales estrategias, el uso de medios tecnológicos en el hogar y la transmisión de los valores culturales, sosteniendo asimismo que las familias que tienen el español como lengua materna pueden brindar más ayuda a sus hijos/as que las que no lo tienen. Entre las dificultades que se interponen en su posibilidad de apoyar escolarmente a sus hijos/as, los mismos padres/madres hacen referencia a su falta de tiempo y a no hablar el idioma vehicular de la escuela. Esto lo analizaremos, sobre la base de los datos de nuestra investigación, en los siguientes apartados.

### **6.1. IMPLICACIÓN DE LOS PADRES/MADRES EN EL PROCESO EDUCATIVO DE SUS HIJOS/AS**

Uno de los ítems del cuestionario que pasamos a padres y madres estaba relacionado con el proceso educativo de los hijos/as en el hogar y qué ayuda tenían éstos/as. La Tabla 23 recoge sus respuestas. Ésta pone de manifiesto que la mayor parte de los padres/madres encuestados (el 41,6%) considera que su hijo/a no recibe ningún apoyo en el hogar, en tanto que sólo una minoría asegura que recibe ese apoyo por parte de la madre (8,3%) o de profesores particulares (16,6%). Ante estos datos, cabe preguntarse qué entienden los padres/madres por “apoyo” con el fin de poder interpretarlos en su justa medida, pues puede ocurrir que muy pocos de ellos se ocupen, en efecto, de cubrir las necesidades educativo-escolares de sus hijos/as, que es lo que se puede extraer a primera vista de los datos expuestos, o bien que el concepto de “apoyo” que manejan les lleve a invisibilizar la labor que llevan a cabo para favorecer el desarrollo académico de esos hijos/as. Antes de buscar una respuesta a la pregunta, veamos qué nos dicen otros estudios sobre esta temática que nos ayude en este cometido.

**TABLA 23: APOYOS EN EL HOGAR DE LAS FAMILIAS A LOS CHICOS/AS**

Proceso educativo en el hogar /Apoyos	Rumanía	Ucrania	China	Senegal	Polonia	Ecuador	Totales
Padre	0	0	0	0	0	0	0 (0%)
Madre	0	1	0	0	0	0	1 (8,3%)
Otro familiar	0	0	0	0	0	0	0 (0%)
Profesor/a particular	0	0	0	0	1	1	2 (16,6%)
Ninguno	3	0	2	0	0	0	5 (41,6%)
NS/NC	0	1	2	1	0	0	4 (33,3%)

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de los cuestionarios a padres/madres

**Aparicio y Veredas** (2003: 35-38) afirman que la implicación de los padres/madres en la educación escolar de sus hijos/as depende de dos factores: en primer lugar, de la necesidad y, en segundo lugar, de la posibilidad efectiva de hacerlo, es decir, del nivel formativo de los padres/madres y –como dice también **Intxausti** (2010: 466-469)- de su manejo de la lengua castellana. Sostienen asimismo que, cuando los padres/madres no pueden aportar a sus hijos/as la ayuda que necesitan, recurren a veces a un apoyo externo, es decir, a profesores particulares; algo que, entre las familias encuestadas por nosotros, ocurre en dos de ellas, una de Polonia y otra de Ecuador. Otros estudios, como el de **Ruiz de Miguel** (2001:89), consideran que la formación que tienen los padres/madres influye en el ambiente y la vida cultural en el que se desarrolla el chico/a, ya no sólo porque de dicha formación depende la ayuda académica que le pueden prestar, sino también porque aspectos como las conversaciones que se tienen en el hogar o la riqueza del vocabulario utilizado, por ejemplo, forman parte de sus oportunidades de aprendizaje. Con respecto al apoyo escolar, en concreto, que proporcionan los padres/madres inmigrantes u otros familiares de los alumnos/as, **Moscoso** (2011: 276-280) dice lo siguiente:

*Otro aspecto relevante en los discursos de los padres y las madres sobre los factores decisivos en las trayectorias escolares de sus hijos tiene que ver con sus ideas acerca del apoyo escolar que ellos les pueden prestar. Así, cuando hablan del apoyo escolar que pueden proporcionarles, hacen referencia al acompañamiento, al refuerzo en la preparación para los exámenes y el estudio, a la profundización de lo que se ha aprendido en clase o a la realización de las tareas para casa. Generalmente, esta ayuda depende del capital escolar de los padres y las madres, del tiempo del que disponen para ello e, incluso, de la organización familiar alrededor de la misma. (...) Los que confiesen no ayudar directamente en las tareas escolares lo justifican mediante varios argumentos: falta de tiempo, dificultades en la comprensión del lenguaje o los contenidos, etc. (...) Al decir que “no ayudan”, invisibilizan o infravaloran las estrategias que ponen en juego para apoyar el aprendizaje escolar de los chicos (adquisición de material de consulta, utilización de redes, control del tiempo, atención de los aspectos formales de “las tareas”, vigilancia del cumplimiento de éstas, preocupación por las notas, etc.). Así, los padres y las madres llevan a cabo una serie de actividades de apoyo escolar que muchas veces no identifican como una “ayuda”.*

Esta autora, al igual que **Intxausti, Aparicio y Veredas** o **Ruiz de Miguel** (para no mencionar más que a los ya citados), habla de la importancia del capital cultural (o nivel formativo) de los padres/madres para poder ayudar a sus hijos/as en sus estudios. Del mismo modo, asegura que los que dicen no prestarles apoyo lo justifican por la falta de tiempo, por la incomprensión del lenguaje o por el desconocimiento de los contenidos de los textos que estos últimos deben estudiar, añadiendo que aunque digan que no les ayudan en casa, ello es así porque no están teniendo en cuenta otras estrategias que ponen en marcha y aplican al proceso de aprendizaje de sus hijos/as, tales como la motivación para aprender y el control del buen uso de las nuevas tecnologías, referidas asimismo por **Intxausti** (2010), pero también el control del tiempo de estudio, la vigilancia del cumplimiento de las tareas, la compra de material escolar (libros, nuevas tecnologías, etc.) o la preocupación por su aprendizaje y sus calificaciones. Hemos podido comprobar que estas otras estrategias las desarrollan igualmente los padres/madres que han participado en nuestro estudio, pues la mayoría de ellos –un 76% de los encuestados (9 de 12) y los dos entrevistados- declaran preocuparse por la educación de sus hijos/as y ponerse en contacto con los profesores, como se ha indicado más atrás, varias veces durante el curso académico. Por otro lado, en la entrevista en profundidad que llevamos a cabo con el padre rumano, éste nos comentaba que compraba a sus hijas y a su sobrino muchos libros para que leyeran en español y que poseían ordenadores con conexión a Internet, lo que siendo una forma de apoyarles en sus estudios, él no identificaba como tal, puesto que al mismo tiempo nos decía que no los ayudaba en casa. El siguiente *verbatim* presenta un ejemplo de la *invisibilización* de este apoyo escolar de la que habla Moscoso:

**Extracto 288:** *No, poco (ayuda a sus hijas en casa), porque ellas han aprendido solas en el colegio. Siempre ellas me corregían a mí cuando no hablaba correcto. A mí no me interesaba escribir correctamente, porque escribo poco, sólo partes en el trabajo. Después de un año, yo hablaba como ahora. Yo no he perfeccionado mi vocabulario, ni idioma ni nada. Así he aprendido y así me he quedado, porque no me interesaba perfeccionarme, no me lo piden. Yo conozco terrenos de obra, materiales, tengo conversaciones con la persona y tengo vocabulario largo y puedo hablar. Si una palabra no es correcta o no está bien pronunciada, la persona me entiende sin problema. Entrevista con padre rumano de ex - alumna rumana del aula de enlace del Centro Público. Curso 2011-2012. (Lleva 7 años en Madrid).*

Florín declara que él ayuda poco a sus hijas, que ellas han aprendido solas y, a modo de justificación, expresa que ellas dominan más la lengua española que él, puesto que para su trabajo no precisa hablarla mejor. Esto recuerda lo que, en el capítulo 4, comentaban algunos alumnos/as acerca de que en casa hablaban preferentemente la lengua materna, porque uno o ambos progenitores no usaban el español debido a que no lo necesitaban por trabajar con personas de su mismo país de origen. En todo caso, pensamos –al igual que **Intxausti** (2010)

o **Aparicio y Veredas** (2003)- que el dominio de la lengua vehicular de la escuela por parte de los padres/as incide en el tipo de apoyo que pueden ofrecer a sus hijos/as, como –por ejemplo- responder a las dudas que tengan sobre el uso de la misma o entender lo que se les pide a los chicos/as en los ejercicios que deben realizar. Tal vez por ello es por lo que el 75% de los padres/madres que encuestamos (todos ellos de origen chino y rumano) declaran que no ayudan a sus hijos/as en casa con las tareas escolares, mientras que sólo un 16% dice hacerlo (y el resto no responde a esta pregunta del cuestionario).

Por tanto, el hecho que algunos padres/madres no dominen el español supone una dificultad para el apoyo escolar a sus hijos/as, dificultad que se le suma a la que cualquier otro padre/madre puede experimentar cuando su formación académica no está al nivel de las exigencias del nivel de Secundaria que tienen sus hijos/as o al poco tiempo del que disponen para poder dedicarlo a atender a éstos/as. Por ello, buscan ayuda externa comúnmente en forma de profesores y academias particulares. Ahora bien, como hemos intentado mostrar, esto no implica que no se preocupen por la educación de sus hijos/as ni que minusvaloren la escuela española como, por el contrario, pensaba la orientadora del Centro Público cuando especulaba sobre el hecho de que algunos chicos/as inmigrantes fueran a academias con clases impartidas por profesores/as de sus países de procedencia.

Por otro lado, consideramos que no dominar el español influye también en la comunicación que los padres/as pueden establecer con los tutores/as de sus hijos/as, en la participación en el centro y en la posibilidad de estar informados sobre su evolución escolar. En una ocasión pudimos observar una tutoría de la profesora-tutora del aula de enlace del Centro Público con un padre chino, el cual sólo hablaba palabras sueltas en español y parecía entender con dificultad lo que la profesora intentaba contarle. La profesora reforzaba su mensaje oral con gestos y escribiendo en la pizarra, pero la información que transmitía era simple y escueta, puesto que ella misma la simplificaba en su afán por que el padre la comprendiese.

Por otra parte, en el capítulo 4 vimos que, según desde la perspectiva de los alumnos/as inmigrantes, es la madre quien más apoyo escolar les ofrece en el hogar, seguida por los padrastros/madrastras, después por los hermanos/as mayores y, finalmente, por el padre (ver Tabla 14). De este modo, si contrastamos la perspectiva de los hijos/as y la de los padres/madres, encontramos que no coinciden, puesto que la mayoría de estos últimos/as consideran –como se ha señalado- que no ofrecen apoyo escolar a sus hijos/as en casa, mientras que los hijos/as sí perciben ese apoyo -sea poco o mucho-, en primer lugar, a través de la madre y luego a través de otros miembros de sus familias. Es decir, los apoyos escolares *invisibles* a los ojos de los padres/madres no pasan desapercibidos para los hijos/as o, al

menos, para una parte de ellos/as. En el siguiente *verbatim*, correspondiente a Rosario -la madre ecuatoriana-, también se puede observar esta *invisibilización* de la que hablamos, pues dice ayudar poco a su hijos/as argumentando que éstos/as no lo necesitan, cuando en realidad, como se ha visto más atrás, sí que pone en marcha diversas estrategias de apoyo:

**Extracto 289:** *Tengo la suerte de que se manejan solitos muy bien. Para alguna pregunta, cuando tienen una duda, sí que acuden a nosotros, pero... El mayor se pone en su habitación y ni me entero que ha tenido deberes. He tenido esta suerte. Yo sé de madres que han tenido que mirar libros porque los hijos tenían dudas.*

**Entrevista con madre ecuatoriana de ex - alumno ecuatoriano del aula de diversificación del Centro Concertado. Curso 2012-2013. (Lleva 13 años en Madrid).**

En resumen, consideramos que la clave para entender las diferencias que se aprecian entre los discursos de los diferentes agentes sociales, esto es, de los padres/madres, los alumnos/as inmigrantes y los profesionales de la educación, sobre el apoyo escolar que los primeros dan a los segundos se encuentra en las formas y sentidos que toma el concepto “ayuda” para cada uno de ellos. Así, veámos en el capítulo 5 que los profesionales de la educación hablan de ausencia de ayuda por parte de los padres/madres, pero consideramos que ello se debe, sobre todo, a que valoran que éstos/as no refuerzan en casa el trabajo que ellos desarrollan en las aulas, lo que se ve reflejado, por ejemplo, en el hecho de que las cuatro profesoras de las aulas de enlace de los dos centros educativos estudiados se quejen de que los alumnos/as inmigrantes trabajen poco en sus hogares y de que, aunque lo hablen con sus padres/madres, no se produzca –como antes se ha indicado- ningún cambio en el comportamiento y actitud de los chicos/as.

Por tanto, la concepción de “ayuda” que manejan los padres/madres es aquella que hace referencia a colaborar con los hijos/as en la realización de las tareas escolares, consistente sobre todo en responder a sus dudas académicas y, cuando no pueden dar respuesta a estas dudas, consideran que no les están prestando ayuda. Del mismo modo, cuando los hijos/as no solicitan este tipo de colaboración, es decir, no les hacen preguntas relativas a contenidos académicos, estos padres/madres estiman que sus hijos/as no requieren de ayuda, no la necesitan – como expone Rosario en el extracto 289-. Así, queda *invisibilizado* para ellos el apoyo que les prestan relacionado, por ejemplo, con la adquisición de medios que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos/as (como son los libros, ordenadores, internet, profesores/as particulares, etc.) o la vigilancia de los horarios de estudio.

En definitiva, los padres/madres suelen manifestar que no ayudan a sus hijos/as en casa, lo que tiene lugar en la medida en que no perciben como “ayuda” diversas estrategias que despliegan para que sus hijos/as puedan estudiar y/o mejorar su proceso de aprendizaje.

Por otro lado, los hijos/as son más propensos a reconocer estas otras estrategias como tal ayuda, si bien algunos/as tampoco las conceptualizan así, como es el caso de quienes dicen que sus padres/madres no les apoyan escolarmente, pero comentan al mismo tiempo – como se vio en el capítulo 4- que trabajan con el soporte de Internet para realizar las tareas académicas, no visibilizando, de este modo, el disponer de ordenador y de conexión a Internet en el hogar como un apoyo facilitado por los padres/madres.

En cuanto a los profesionales de la educación, la concepción de “ayuda” que manejan está relacionada también con solventar dudas académicas, así como con el hecho de que los padres/madres supervisen que los chicos/as lleven las tareas hechas a la escuela y/o estudien para los exámenes, de suerte que no hemos encontrado, ni en sus discursos ni en sus acciones, indicios de que valoren otras formas de implementarla. Por tanto, cabe concluir que, en lo que atañe a la ayuda escolar facilitada por los padres/madres, tanto éstos/as como buena parte de los hijos/as y los profesionales de la educación manejan, en la práctica, la misma concepción de “ayuda”.

## 6.2. LAS LENGUAS PREDOMINANTES EN LOS HOGARES

Otra de las preguntas del cuestionario que se pasó a padres y madres hace referencia a la lengua que se habla en casa. Las respuestas se recogen en la siguiente tabla:

**TABLA 24: LENGUA PREDOMINANTE EN LOS HOGARES DE LAS FAMILIAS INMIGRANTES PROCEDENTES DE PAÍSES NO HISPANOHABLANTES**

Lengua predominante en el hogar	Rumanía	Ucrania	China	Senegal	Polonia	Ecuador <sup>53</sup>	Totales
Lengua materna	3	0	4	1	0	-	8 (72,7%)
Lengua del entorno (castellano)	0	0	0	0	0	-	0 (0%)
Ambas por igual (la materna y el castellano)	0	1	0	0	1	-	2 (18,1%)
NS/NC	0	1	0	0	0	-	1 (9%)

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de los cuestionarios a padres/madres

Sobre la base de estos datos, cabe decir que la mayoría de los padres/madres encuestados originarios de países no hispanohablantes (el 72,7%, para mayor exactitud) reconoce que la lengua que más se habla en su hogar es la materna. Por otra parte, 8 de ellos (esto es, el 66%) asegura que se usa sólo esta última, mientras que el resto afirma alternar ambas, es decir, la materna y la española. Si retrotraemos la mirada a la Tabla 15, mostrada en el apartado 2.5.4. del capítulo 4, podremos recordar que el 42% de los alumnos/as inmigrantes (es decir,

<sup>53</sup> En este caso, no hemos incluido en la tabla la respuesta de la familia ecuatoriana, debido a que procede de un país hispanohablante.



también la mayoría de ellos) dice que en sus casas sólo se habla la lengua materna, mientras que el 30% confiesa que se habla muy poco español, y el resto (el 27%) asegura que se recurre indistintamente al español y al idioma materno. Por tanto, si comparamos estos datos de los alumnos/as con los proporcionados por sus padres/madres, comprobamos que hay una coincidencia en el hecho de que, en la mayor parte de los casos, la lengua materna es la más utilizada en los hogares, siendo pocos (en torno al 30%) aquellos en que se recurre al español de una manera regular. El siguiente *verbatim* recoge el motivo que da el padre rumano, Florín, para explicar por qué en su casa se habla rumano más que español:

**Extracto 290:** *En casa se habla más rumano para que las niñas pequeñas aprendan rumano, porque cada año las llevamos de vacaciones y para que no olviden el idioma materno, pero nosotros trabajamos con ellas en castellano en casa. (...) A mí no me importa ver una película de aquí, no me importa que mis hijas hablen más español que rumano, pero quiero que aprendan también rumano, porque cuando salimos un mes y medio de vacaciones tienen que hablar rumano con sus abuelos, con sus amigas. Tenemos un piso en el centro de la ciudad (en Rumanía). Entrevista con padre rumano de ex - alumna rumana del aula de enlace del Centro Público. Curso 2011-2012. (Lleva 7 años en Madrid)*

Este padre justifica que en su casa se hable más el rumano apelando a que así sus hijas pequeñas, que llegaron a Madrid con tres años, no olvidan el idioma del país de origen, algo que considera importante, entre otras cosas, para que cuando van a Rumanía de vacaciones puedan desenvolverse y hablar con los familiares de *allí*. Esta idea la expone también **Moscoso** (2013:256), quien considera que, con el paso del tiempo, los chicos/as (en este caso, ecuatorianos migrados a Alemania) hablan cada vez menos su lengua materna, siendo algo que preocupa a los padres/madres y que intentan impedir, puesto que conservar la lengua es, para ellos, una forma –simbólica, pero también práctica- de conservar los lazos con el país de origen o, dicho a la inversa, perder la lengua materna significa perder los lazos con él. Esto es lo que nos manifiesta Florín en el anterior *verbatim* cuando nos dice que en su casa se habla en rumano para que sus hijas puedan comunicarse con los abuelos y con las amigas que tienen en Rumanía. En el capítulo 4, los alumnos/as inmigrantes entrevistados nos dieron otras justificaciones de por qué en sus hogares recurren más a la lengua materna o únicamente a ésta. La más frecuente apunta a que alguno/a de sus progenitores no habla ni entiende nada de español. Sin embargo, ésta no es la situación de la familia de Florín, puesto que tanto él como su esposa lo manejan relativamente bien, aunque no con fluidez, de ahí que, al menos en su caso, la razón más probable sea la que el mismo nos expresa. Por otro lado, **Relaño Pastor y Soriano Miras** (2006:89), nos aportan una idea interesante (si bien no es la única en su trabajo) que nos permite entender el hecho de que Florín, a pesar de que recurra sobre todo al rumano para hablar con sus hijas, comente –refiriéndose a él y a su mujer- que *trabajamos con ellas en castellano*. Las mencionadas autoras, a partir de una

investigación con migrantes mexicanas en Estados Unidos y marroquíes en España, plantean que estas mujeres se ven en una situación en que, de una parte, se les exige utilizar la lengua del lugar donde han migrado y, de otro, se sienten con la responsabilidad de no perder su lengua materna, siendo ésta una pieza clave de reproducción social. En este sentido, resulta muy significativo que Florín utilice el verbo “trabajar” para aludir a su uso del idioma español con sus hijas, pues dicho verbo no deja de connotar obligación, algo que obedece a una exigencia (como la de actuar competentemente en la sociedad de acogida, incluida la escuela), en tanto que -como hemos visto- asocia el uso con ellas del idioma rumano a mantener los vínculos culturales y sociales con su país de procedencia, esto es, a poder seguir formando parte de (y de este modo, reproducir socialmente) un determinado grupo de parentesco y unas redes de amistad. Probablemente hayamos sobreinterpretado los planteamientos de las dos autoras citadas pero, en todo caso, esa sobreinterpretación nos ha llevado a vislumbrar otras dimensiones de las vivencias de alguien que, como Florín, se relaciona con dos lenguas, una de las cuales aún se le resiste, y que intenta además -como las mujeres mexicanas y marroquíes antes referidas- que sus hijas tengan un mejor futuro dominando ambas.

Según **Franzé y Gregorio** (1994: 26-27), la utilización de la lengua materna entre la primera y la segunda generación de inmigrantes no está dirigida únicamente al mantenimiento de sus culturas, sino que es un elemento fundamental de las relación padres-hijos que contribuye al mejor entendimiento entre las dos generaciones. **Franzé y Gregorio** señalan que también hay que tener en cuenta que, en algunos casos, los miembros de la familia no dominan el castellano, por lo cual difícilmente podrían recurrir a él para hablar con sus hijos/as. Estas ideas nos permiten descubrir nuevos aspectos implicados en el uso de las distintas lenguas en los hogares y por qué se tiende a hablar más la lengua materna. Así, se puede inferir que, independientemente de que los padres/madres desconozcan o no la lengua vehicular de la escuela, la preferencia por hablar en casa la lengua materna puede ser atribuida a la preocupación de los padres/madres por mantener ésta y, de este modo, facilitar tanto la comunicación inter-generacional como el mantenimiento -ya señalado más atrás- de un vínculo con la familia extensa y el país de origen, especialmente en los hijos/as nacidos fuera del país de origen y/o en aquellos que migraron de muy pequeños, como es el caso -ya comentado- de Florín, cuyas tres hijas llegaron a España sin saber aún leer y escribir en rumano.

Podemos concluir este apartado, por tanto, diciendo que no hay que ver el hecho de que los padres/madres utilicen la lengua de origen en sus hogares como una falta de adaptación al entorno o como una negativa a apoyar el aprendizaje del español por parte de sus hijos/as,

puesto que existen otros aspectos que preocupan a los padres/madres que les llevan a hacerlo: el uso de la lengua materna es una forma de mantener viva la cultura de su origen, pero también –como se ha indicado– un lazo comunicativo para mantener las relaciones intergeneracionales y un potente instrumento de la reproducción social.

## 7. OPINIONES SOBRE LA EDUCACIÓN *ALLÍ Y AQUÍ*

Algunos estudios, como el de **Aparicio y Veredas** (2003: 41-43), recogen las distinciones que los padres/madres inmigrantes establecen entre el sistema educativo español y el de sus países de origen, destacando las que, desde su punto de vista, existen en el nivel de exigencia curricular, la ordenación de los ciclos educativos, los horarios y modelos de jornada escolar, el aprendizaje de segundas lenguas, la disciplina, etc. En nuestro estudio también nos hemos interesado por conocer algunas de las diferencias que los padres/madres perciben entre unos sistemas educativos y otros, que trataremos en este apartado.

### 7.1. LA EDUCACIÓN *ALLÍ*

Tanto en el capítulo 4 (apartado 1.2.), desde la perspectiva de los alumnos/as inmigrantes, como en el capítulo 5 (apartado 3.), a partir de las representaciones de los/as profesionales de la educación, hemos conocido las experiencias de los primeros/as y los pensamientos de los segundos/as acerca de la educación en los países de origen de dichos alumnos/as. Recordemos que éstos/as, cuando establecen diferencias entre los distintos sistemas educativos, hacen referencia principalmente a las calificaciones escolares; y, en este sentido, comentan que en los centros educativos de sus países de procedencia sacaban más notas que en la actualidad debido a que *allí* era *más fácil* que *aquí*. Por otro lado, hemos visto que los profesionales de la educación consideran que estos alumnos/as *vienen* con desventajas educativas a causa del bajo nivel que presuponen que hay en los centros educativos de sus respectivos países de procedencia, así como que en ellos pegan a los alumnos/as como forma de castigo, siendo éste el motivo por el que piensan que éstos/as, cuando llegan *aquí*, no se toman en serio la disciplina, al no ser tan estricta ni autoritaria como *allí*.

Ahora, en este apartado, queremos conocer la visión que las dos familias inmigrantes entrevistadas tienen sobre la formación que sus hijos/as han recibido en los centros educativos de Rumanía y de Ecuador, respectivamente. El siguiente *verbatim* recoge las palabras del padre rumano:

**Extracto 291:** *Yo en Rumanía he vivido 20 años, más de 20 años cuando estaba el comunismo, y en época comunista Rumania se ponía... para aprender mucho, en el colegio, en los estudios, muchísimo, muchísimo. Nosotros, todos, casi todos, de esta temporada tenemos bachiller con alta notas: yo, mi mujer, mis hermanas, sus hermanas, todos. (...) Yo conozco a mi hija y ella está bien preparada de Rumanía. Entrevista con padre*

**rumano de ex - alumna rumana del aula de enlace del Centro Público. Curso 2011-2012. (Lleva 7 años en Madrid).**

Este padre, por tanto, valora que la formación en Rumanía era y es muy buena, es decir, tanto la que él recibió cuando estudiaba como la que han recibido sus hijas. En el siguiente *verbatim*, continúa expresando esta misma idea:

**Extracto 292:** *Los chicos de Rumanía tienen bien preparados. Por ejemplo, yo hablo muchos idiomas porque he trabajado en muchos países: castellano, húngaro, hebreo, alemán..., no perfecto pero hablo. Español hablo bien. El problema es que no he perfeccionado el idioma porque, como trabajo siempre en la obra con rumanos, no he hecho un curso. Hablo así. Es como aprendemos nosotros. Tenemos inteligencia para aprender rápido las cosas. (...) Nosotros estamos muy bien preparados. Yo conozco las matemáticas como un profesor de matemáticas. Yo tengo bachiller sacado con un 84, (es decir) con 9,45.* **Entrevista con padre rumano de ex - alumna rumana del aula de enlace del Centro Público. Curso 2011-2012. (Lleva 7 años en Madrid).**

Estima, así, que los alumnos/as en Rumanía están bien preparados, así como que los rumanos/as tienen facilidad para aprender. Y en este otro *verbatim* expone lo que considera que hace tan exitosa la formación en Rumanía:

**Extracto 293:** *En Rumanía no empiezan desde pequeños, empiezan a los 7 u 8 años, cuando se considera que están bien preparados, con una mente más fuerte y más madura. Empiezan y de ahí 12 años de preparación hasta bachiller, pero con esfuerzo. Considero esto mejor, empezar un poco más tarde, cuando la cabeza está más preparada. Aquí se empieza desde 4-5 años, cuando el niño no sabe hablar bien, no conoce muchas cosas. Es demasiado temprano.* **Entrevista con padre rumano de ex - alumna rumana del aula de enlace del Centro Público. Curso 2011-2012. (Lleva 7 años en Madrid).**

De este último *verbatim*, nos interesa destacar el hecho de que Florín piense que está bien organizado el sistema educativo de su país de origen, concretamente en lo que se refiere a un comienzo tardío de la escolarización, mientras que ello no es así en España, donde –en su opinión– se empieza a una edad excesivamente temprana. En cuanto a la madre ecuatoriana, en el extracto 295 de este capítulo, en el siguiente apartado-, compara la educación en Ecuador con la educación en España, afirmando que sus hijos/as sólo han tenido experiencias escolares en España de las que está contenta, y lo que nos dice de Ecuador no refleja (al menos explícitamente) sus propias experiencias, sino sobre todo las de algunos de sus paisanos. A partir de éstas, concluye que la educación que se recibe en la escuela ecuatoriana es peor que la recibida en la escuela española. Las visiones sobre la educación escolar de sus respectivos países de origen son, por tanto, contrapuestas, sin que ni Florín ni Rosario argumenten de forma consistente en qué se basan para sostener una y otra visión; algo parecido a lo que encontramos cuando abordamos este tema en el caso de los profesionales de la educación.

## 7.2. LA EDUCACIÓN AQUÍ

Según **Moscoso** (2011: 254-256), los padres/madres esperan que España sea un lugar donde sus hijos/as tengan la oportunidad de recibir una buena formación, convirtiéndose en algunos casos en la justificación principal del proyecto migratorio familiar, además de suponer una mejoría económica. Esta idea de Moscoso (2011) la encontramos también en los datos procedentes de nuestro estudio, como veremos en algunos extractos mostrados a continuación.

Aquí vamos a tratar la valoración que los padres/madres hacen de la formación recibida por sus hijos/as en España. En cuanto a los que respondieron al cuestionario, todos ellos expresaron sentirse satisfechos con ella; satisfacción que Florín expone con algo más de detalle en el siguiente *verbatim*:

**Extracto 294:** *Estoy contento con la educación de aquí, con la de mis niñas pequeñas con la de ella (su hija del IES Público). Con el aula de enlace estoy muy contento. Mi hija pasó rápido (al aula de referencia), sabía que ella conocía bien y pasó, pero no todos los niños son iguales. Pero estoy contento con cómo se aprende aquí, cómo es la educación de aquí, de los profesores, del colegio y de todo.* **Entrevista con padre rumano de ex - alumna rumana del aula de enlace del Centro Público. Curso 2011-2012. (Lleva 7 años en Madrid).**

Menciona que está contento con la formación de sus hijas, si bien comprende que no todos los alumnos/as inmigrantes son iguales, dando a entender que depende también de los alumnos/as y del factor origen, como veremos en el siguiente apartado. Como Florín, Rosario también valora positivamente la experiencia escolar de sus hijos/as en España, comparándola con lo que le han contado sobre la escuela en su país de origen:

**Extracto 295:**

*R: Aquí la formación está muy bien. Eso lo dice mucha gente, no sólo yo. Hay gente que está estudiando allá y la diferencia con respecto aquí se nota un montón. Unos amigos que se fueron no hace mucho y tenemos contacto con ellos y dicen que se nota un montón, muchísimo el nivel de educación. Es mejor aquí el nivel de educación que allí. (...) Según lo que comenta la gente, porque yo no tuve la experiencia de cómo es un colegio allí porque no estuve cuando Ramón (su hijo) fue, pero por lo que nos cuentan los amigos sí. Dicen que se nota un montón la diferencia del estudio, de la enseñanza. (...) Por ejemplo, el nivel de educación, el estilo de enseñanza dicen que mejor es aquí que allí.*

*P: ¿Por qué?*

*R: Porque aquí como que son más abiertos. Allí tratan a los profesores de usted siempre, con mucho respeto. Aquí también hay respeto pero tratan a los profesores de tú. Hay mucha más confianza. Y para cualquier duda los alumnos se atreven a preguntar. Y el nivel de enseñanza también dicen que es mejor porque aquí enseñan más que allí. Enseñan mucho más que allí. Dicen que allí van mucho más atrasados que aquí. A mí como enseñan aquí me gusta mucho. Es distinto que como he aprendido yo, porque a mí me han enseñado de*

*otra manera, por ejemplo, las divisiones y, cuando mis hijos lo han dado era de otra manera. Te lo hacen mucho más claro aquí. Y la cercanía es un punto a favor.*

**Entrevista con madre ecuatoriana de ex - alumno ecuatoriano del aula de diversificación del Centro Concertado. Curso 2012-2013. (Lleva 13 años en Madrid).**

Como se refleja en el anterior *verbatim*, esta madre destaca el *nivel de educación*, es decir, considera que *aquí* enseñan más, y nos habla asimismo de que los profesores/as, al dar *más confianza* a los alumnos/as, crean una mayor proximidad entre unos y otros. Como ya se dijo en el apartado anterior, estas ideas sobre la educación en la escuela española, que se basan en su experiencia con la escolarización de sus hijos/as, las compara con lo que le cuentan sobre la educación en Ecuador, de lo que saca en conclusión que esta última es *peor* que la que se recibe *aquí*. Rosario lo justifica mediante dos ideas principales: que en Ecuador hay que dirigirse a los profesores/as con el uso del *usted*, lo que supone, en su opinión, una barrera para que se puedan establecer relaciones de confianza; y que *allí van mucho más atrasados que aquí*, es decir, -como se ha dicho- que tienen un menor *nivel educativo*, reproduciendo así una imagen que -como se vio en los capítulos anteriores- forma parte del discurso de los profesionales de la educación.

En suma, de las entrevistas realizadas al padre rumano y a la madre ecuatoriana, se extrae que, en ambos casos, comparan la educación de *aquí* con la de *allí*, y sobre la base de esta comparación sacan conclusiones diferentes sobre la educación en sus respectivos países de origen: el padre, considerando tanto su propia experiencia educativa como la de su hija mayor, estima que la recibida en Rumanía es buena, en tanto que la madre ecuatoriana, atendiendo principalmente a lo que le comentan los ecuatorianos que han regresado a su país, valora que es peor que la de *aquí*. Los dos coinciden, sin embargo, en estar contentos con la educación recibida por sus hijos/as en los respectivos centros donde están hoy en día escolarizados.

### **7.3. OPINIÓN SOBRE LAS AULAS ESPECÍFICAS (AULA DE ENLACE Y AULA DE DIVERSIFICACIÓN) Y DERIVACIONES A PCPI**

En el capítulo 4 pudimos conocer qué opinión tienen los alumnos/as sobre el aula de enlace. Recordemos que algunos/as decían que era una gran ayuda para aprender español y para poder seguir después las clases en el aula de referencia, mientras que otros/as comentaban que sentían que perdían el tiempo, que se aburrían y que, en ella, no se daban contenidos relevantes como los que se impartían en esta otra.

Según algunos estudios como el de **García Castaño, Rubio Gómez y Bouachra** (2008:31-34), con la llegada de alumnado inmigrante a los centros españoles, para gestionar la atención a éstos/as aparecen diversas aulas especiales, como las que hemos ido comentando en este estudio –aula de enlace, aula de diversificación, etc.–, es decir, “aulas especiales” donde se separa al alumnado de otros alumnos/as que van a “aulas normalizadas”. Esta gestión parece más de selección del alumnado y segregación que de acogida. Ésta es la visión de los investigadores/as de la educación, pero los propios/as agentes sociales lo perciben de otra manera.

Ahora nos acercaremos a la opinión que tiene Florín y Rosario: Florín, sobre el aula de enlace, puesto que su hija no era hispanohablante cuando llegó a España, y Rosario, sobre el aula de diversificación, ya que su hijo formó parte de ésta dado que -como ya hemos señalado en otras ocasiones- se considera que el alumnado inmigrante, incluido el hispanohablante, *viene* con desfase curricular. Empezaremos con un *verbatim* en el que Florín nos habla sobre el aula de enlace:

**Extracto 296:** *La clase de aula de enlace es para aprender a escribir y leer correctamente, porque hablar nosotros aprendemos muy rápido. Tenemos una lengua casi parecida. Un poco parecidas son las palabras, pero también hay muchas que no se parecen. Nosotros escribimos de un modo, aquí se escribe con otras letras. Bueno, a veces no es igual. Tenemos unas letras, un alfabeto que el español no tiene. El alfabeto tiene letras que nosotros no tenemos. Nosotros como leemos, así escribimos, letra por letra. Aquí no. Hay acentos, hay palabras. Aquí muchas palabras no se escriben como se leen. Entrevista con padre rumano de ex - alumna rumana del aula de enlace del Centro Público. Curso 2011-2012. (Lleva 7 años en Madrid).*

Según este padre, el aula de enlace es útil para que los alumnos/as rumanos aprendan a escribir y a leer en español, no a hablarlo puesto que a esto pueden aprender rápidamente por otros medios, dado que el rumano, también desde su perspectiva, es una lengua similar a la española. Florín nos sigue diciendo lo siguiente sobre el aula de enlace:

**Extracto 297:** *Yo puedo decir, en mi opinión, que me parece poco tres meses, seis meses, el aula de enlace, como se llama aquí esta clase, porque nosotros tenemos un idioma parecido, que son hermanos, latinos, pero los niños que vienen de lenguas árabes, de chino, de Noruega o de Alemania, que no tienen nada que ver con el alfabeto castellano y con la lengua castellana... En mi país, cuando vienen extranjeros, para prepararse es un año de curso mínimo, para que después se integren y entiendan bien, y que puedan vivir tranquilos. (...) Es poco tres meses, no es suficiente para que un niño se prepare, porque no todos tienen el nivel de inteligencia igual: unos aprenden rápidos, otros más tranquilos. No puede aprender un chino como mi hija, que tiene un idioma hermano con el idioma del país, parecido, no puede nunca, o un niño árabe que escribe jeroglíficos de éstos, que tiene otro alfabeto, otra grafía, que tiene un alfabeto arábigo. Son letras diferentes. Ha nacido con este idioma, conoce otro tipo de escritura. (...) Sí es una buena medida (el aula de enlace). Para mis niñas está bien, pero para otros tengo la opinión de que tienen que quedarse más tiempo para aprender, porque en tres meses un chino no puede aprender castellano. Cuesta más trabajo para estos chicos. Es muy buena un aula de*



*enlace, pero por niveles. Entrevista con padre rumano de ex - alumna rumana del aula de enlace del Centro Público. Curso 2011-2012. (Lleva 7 años en Madrid).*

Este padre rumano considera, así, que el aula de enlace es una buena medida para los alumnos/as rumanos/as, pero que supone poco tiempo de permanencia para los procedentes de otros países que no tienen una lengua parecida al español o el mismo ritmo de aprendizaje que los primeros/as (recordemos que, en un *verbatim* anterior, califica a los rumanos/as de *inteligentes* y bien preparados/as). En cuanto al aula de diversificación, hemos visto en el capítulo 4 que algunos/as alumnos/as inmigrantes hispanohablantes estiman que es *una forma más fácil de aprender*, mientras que otros, en un sentido negativo, expresan que en ella se imparten contenidos *demasiado fáciles*; valoraciones que pensamos que podrían estar influidas por los discursos de los profesionales de la educación. En este capítulo, comprobaremos que estas valoraciones están presentes también en el discurso de la madre ecuatoriana sobre los PCPI, como se podrá apreciar en el extracto 299, expuesto más abajo. Por otra parte, la mayoría de los alumnos/as de origen latinoamericano que entrevistamos expresaron que había sido o bien su tutor/a o bien la orientadora quien les había recomendado esta medida de atención a la diversidad, en tanto que otros manifestaron que ellos mismos o sus padres/madres habían tomado la decisión de acogerse a ella, si bien en sus discursos dejaban entrever la influencia de las opiniones de sus profesores/as. Rosario nos cuenta, en el siguiente *verbatim*, quién tomó la decisión de que su hijo fuese a un aula de diversificación:

**Extracto 298:**

*P: ¿Ha estado alguna vez Ramón en un aula de compensatoria, de apoyo, etc.?*

*R: Sí. Estuvo en 3º en diversificación, en el Centro Concertado.*

*P: ¿Y cómo le fue?*

*R: Estaba muy a gusto.*

*P: ¿Quién tomó la decisión de que fuera al aula de diversificación?*

*R: Se lo aconsejaron ya en el otro centro, tenía ya un pase desde el otro centro, venía recomendado para hacer 3º de diversificación.*

**Entrevista con madre ecuatoriana de ex - alumno ecuatoriano del aula de diversificación del Centro Concertado. Curso 2012-2013. (Lleva 13 años en Madrid).**

El hijo de Rosario se matriculó en 3º de diversificación del Centro Público porque así se lo habían recomendado en el Centro Concertado en el que estaba matriculado antes, desde el cual se había trasladado hasta aquel otro. Según continúa diciendo esta madre, su hijo no terminó con éxito 3º de diversificación, siendo entonces propuesto para un PCPI. Nos cuenta a continuación por qué se tomó la decisión de que su hijo fuese a un PCPI y, aunque en un principio alude a que lo animaron los amigos, posteriormente declara que fue propuesto por el centro para seguir ese itinerario formativo:



**Extracto 299:** *Los amigos lo animaron para hacer el PCPI, porque tenía amigos que estaban haciendo hostelería y le comentaron que les iba muy bien. Unos salieron con trabajo de ahí y estaban trabajando en un sitio muy bueno, un sitio muy conocido, y les iba bien y les pagaban bien, porque decían que el profesor que les enseña es muy conocido en los restaurantes, que está en hoteles de cinco estrellas. Así que se animó pensando que así podía salir de allí con trabajo. Una vía más fácil y más rápida, porque ahora, imagínate, ¡tantos años estudiando y cómo está la cosa! Los chicos hoy en día creo que buscan lo más fácil y lo más rápido para empezar a trabajar, porque lo que quieren es trabajar.*

*P: Además de los amigos, ¿alguien más le aconsejó que hiciese un PCPI?*

*R: Sí, la psicóloga del centro (la orientadora). Nos dijo que él tenía que hacer lo que le gustara porque si se le obliga a estar en el colegio y no quiere, está perdiendo el tiempo.*

*P: ¿En qué curso estaba cuando decidió hacer el PCPI?*

*R: De 3º pasó a PCPI. Como se veía que no podía, pues, no le interesó hacer 4º. Nosotros eso lo llevamos con la psicóloga del centro, que nos ayuda porque, claro, como está en la adolescencia, es una etapa muy mala.*

**Entrevista con madre ecuatoriana de ex - alumno ecuatoriano del aula de diversificación del Centro Concertado. Curso 2012-2013. (Lleva 13 años en Madrid).**

En este *verbatim* se puede ver, por un lado, que el discurso de la orientadora influye en los pensamientos de esta madre, quien asume que su hijo no podría terminar la Educación Secundaria Obligatoria y, por otro lado, la idea -que antes ya anunciábamos- de que hacer un PCPI es una vía más fácil y rápida que la ESO, algo que también consideramos que se debe a la influencia de los discursos de los profesionales de la educación, quienes valoran estos programas como *más fáciles* –y los muestran como tales a los padres/madres y a los alumnos/as- por la adaptación de los materiales y de la programación de las clases al nivel de los chicos/as, para conseguir superar los objetivos de los mismos y, de este modo, lograr titularse. Ahora bien, como se trató en el capítulo 5, detrás de estas recomendaciones hay también otros intereses, como el de que alumnos/as *difíciles, conflictivos* o que, simplemente, *no siguen la clase* no permanezcan en los grupos ordinarios que les corresponderían por su edad, y de este modo, conseguir homogeneizar los ritmos de aprendizaje en ellos.

Por otra parte, Rosario considera que programas como los PCPI permiten una inserción más rápida en el mercado laboral, lo que parece ser importante para ella. Fuera de grabación, nos comentó que estaba contenta con el PCPI que realizaba su hijo porque, para ella, hacer una carrera universitaria es a veces una pérdida de tiempo que no siempre lleva hacia un puesto de trabajo, y además requiere mucho esfuerzo y tiempo. **Moscoso** (2013: 242) considera que, para los padres/madres, la migración es un sacrificio cuya recompensa sitúan en el éxito académico de sus hijos/as. Por ello, para estos padres/madres, es importante que sus hijos/as puedan conseguir una buena formación -como nos comenta Florín- o bien que puedan lograr, a través de ella, un empleo -como nos expone Rosario con relación al PCPI de su hijo-, pues imaginamos, en este último caso, que sobre la base de sus experiencias pasadas –tener que emigrar en busca de un trabajo- y sus experiencias actuales –su marido está en

paro y ella ha perdido algunas casas donde trabajaba limpiando-, el hecho de que su hijo consiga un trabajo es importante para la familia. Así, al menos, lo enfoca Ramón –el hijo-, que nos dijo que quiere trabajar para poder ayudar económicamente a sus padres o, en todo caso, poder pagarse sus cosas para no ser una carga para la economía familiar.

En resumen, el padre rumano tiene una imagen positiva del aula de enlace aunque, para él, no es una medida adecuada para los alumnos/as de ciertas procedencias, mientras que la madre ecuatoriana considera la asistencia de su hijo al aula de diversificación y la propuesta posterior para que vaya a un PCPI como maneras de que le resulte más fácil titularse y más rápido encontrar un trabajo; pudiéndose apreciar a este respecto la influencia de los profesionales de la educación en las opiniones de los padres/madres. Por tanto, consideramos que estos padres/madres valoran las aulas específicas desde la perspectiva de que son útiles para ayudar a sus hijos/as en sus trayectorias educativo-laborales, pero no entran a valorar el hecho de que estas aulas separen a sus hijos/as de otros/as compañeros/as y que ello pueda suponer una discriminación para ellos; una cuestión que ni por asomo aparece en sus discursos. Pensamos que ello puede estar relacionado con lo que **Jociles, Franzé y Poveda** (2012a: 75) –apoyándose en **Fassin** (2006: 144-145)- sostienen acerca de que *la experiencia de ‘las discriminaciones’ permanece muda (denegada/negada) en quienes la padecen y habitualmente sólo se hace visible para uno mismo (enunciable, por tanto) tras una larga serie de vivencias de rechazo, por lo que -como siguen diciendo- es difícil encontrar en los discursos de los alumnos [en este caso, de los padres/madres de los alumnos/as inmigrantes] una enunciación expresa del cuestionamiento del sistema social/educativo o un reconocimiento de que éste o sus agentes han contribuido a esas ‘discriminaciones’.*

## 8. VOLVER O QUEDARSE

En el capítulo 4 nos preguntábamos sobre los deseos e intenciones de los chicos/as entrevistados/as acerca de volver a su país de origen o quedarse en el actual. Ahora nos planteamos la misma cuestión con relación a sus padres/madres. Y podemos adelantar que, por lo que se desprende de las entrevistas realizadas tanto a los estudiantes como a sus padres/madres, se trata de un tema sobre el que les resulta difícil posicionarse, puesto que tanto *allí* como *aquí* tienen seres queridos y experiencias vividas que les unen a uno y otro país.

Por otro lado, es importante recordar que los inmigrantes, cuando se plantean el regreso, es porque cuentan con noticias, que llegan desde su país de procedencia, que actúan como reclamo, como, por ejemplo, el hecho de que el cuñado de Rosario haya montado una

empresa familiar en Ecuador. Como ya comentábamos en apartados anteriores, **Pedone** (2006, 2002b), cuando habla de las cadenas y redes migratorias de familias ecuatorianas en España y de cómo surge la decisión de migrar a un destino concreto, sostiene que ésta se nutre de la representación social que tienen de ese lugar. Estas representaciones se conforman a través de conocidos o familiares que ya se encuentran en ese lugar, quienes establecen un “feedback” con sus compatriotas. Pues, esto mismo, pero en otro sentido, es lo que sucede cuando estos migrantes deciden retornar a sus países de procedencia, es decir, es el ánimo que les transmiten sus conocidos y familiares a través de buenas noticias y el augurio de prosperidad en el país de origen lo que les motiva a volver. Este hecho podría estar indicando que los inmigrantes no descartan nunca la esperanza de volver y que, por muy bien que les vayan las cosas en el país al que migraron -o no tan bien, pero se sienten adaptados y en una situación estable, como en los casos de Rosario y Florín-, siempre les “tira la tierra” donde han nacido y tienen aún a familiares y amigos. Estas ganas de volver al país de origen es lo que desarrollaremos en el siguiente apartado.

### **8.1. GANAS DE VOLVER**

Este proceso del retorno al país de origen está presente en algunos trabajos (**Schraamm**, 2011; **De la Fuente**, 2003), pero en este apartado nos centraremos únicamente en las opiniones de las familias inmigrantes estudiadas. Comenzaremos por los motivos y los sentimientos que los padres/madres entrevistados transmiten cuando hablan de su deseo/intención de volver a su país de origen. La siguiente es la razón que nos da la madre ecuatoriana:

#### **Extracto 300:**

*P: ¿Se plantea volver algún día a Ecuador?*

*R: Sí. Y hemos estado no hace mucho y nos queríamos volver todos. Pero a nosotros nos detiene mucho Ramón que, como ya se ha criado aquí, ya va hacer 18 años, él dice: “Vosotros iros, que yo me quedo aquí, porque aquí están mis amigos y yo en Ecuador no tengo a nadie. ¿A quién tengo? Sólo a mi abuela”. Y más nos detiene él, porque si nosotros nos vamos, no vamos todos. A la pequeña no le importa, porque la pequeña tiene 10 años y se va con nosotros a donde sea. Pero el mayor nos detiene muchísimo, nos hace pensar mucho, porque él ya se ha integrado aquí y él ya está adaptadísimo, superadaptado aquí. Ésta es su vida; él ya ve aquí su futuro montado, sus estudios, todo. Nos detiene muchísimo él. Él nos dice: “Ustedes se van y me alquilan aquí una habitación, y yo me quedo aquí. Y todos los meses me mandan para comida” (ríe). Y le digo: “Bueno, vamos a ver...”. Pero no, no le dejo, no nos vamos sin él, ¡qué va!. Hay mucha gente que se ha vuelto, muchísima. El mismo hermano de mi marido se volvió y está en un proyecto que ha empezado y a ver qué tal surge. Si le va la cosa bien y vemos que funciona, pues, también nosotros nos echamos par allá. Lo único es Ramón. Ramón es nuestro pretexto, nuestra pega para irnos.*

**Entrevista con madre ecuatoriana de ex - alumno ecuatoriano del aula de diversificación del Centro Concertado. Curso 2012-2013. (Lleva 13 años en Madrid)**

Podemos comprobar que esta madre, por un lado, tiene el deseo de volver algún día a Ecuador pero, por otro, sabe que su hijo está adaptado a la vida en España y será difícil convencerlo para el retorno porque tiene *aquí* a sus amigos, sus estudios, sus proyectos, etc. Aun así, ella alberga la esperanza de regresar, máxime cuando sus familiares que ya han vuelto están iniciando en él nuevos negocios que, de prosperar, pueden facilitarles la integración *allí*. Es como si su historia migratoria se repitiera: cuando pensaron en migrar a España, se animaron a hacerlo porque tenían a familiares que ya vivían *aquí* y les sirvieron como referentes; ahora se plantean seguir de nuevo hasta *allí* a esos familiares (y a algunos amigos/as) que, debido a la crisis económica que atraviesa España y a las facilidades que tanto el Estado ecuatoriano como el español<sup>54</sup> están dando para el regreso, han vuelto a su país. En el siguiente *verbatim*, Rosario nos continúa hablando de los amigos/as que, habiendo migrado antes a España, están regresando a Ecuador:

**Extracto 301:** *Teníamos amigos de Ecuador, pero ya se han ido todos. Teníamos unos tres (amigos), cuatro, y todos se han vuelto con sus familias, y nos estaban jalando a nosotros, porque aunque allí vaya la cosa mal, siempre tenemos al padre y a la madre. Entrevista con madre ecuatoriana de ex - alumno ecuatoriano del aula de diversificación del Centro Concertado. Curso 2012-2013. (Lleva 13 años en Madrid).*

Vemos que resalta de nuevo la importancia de la familia como fuente de apoyo y el papel central de las redes sociales en los procesos de migración/retorno, algo que se ha destacado asimismo en numerosos estudios realizados sobre estos procesos (Intxausti, 2010:91-158; Jurado, 2009, entre otros). En otro momento de la entrevista, también expone cuáles son las condiciones que, en su opinión, se deberían dar para decidirse a regresar a su país de origen:

**Extracto 302:** *Pues, sinceramente, me gustaría más estar en mi país. Si saliese una oferta o algo bueno allí, me encantaría volver, me encantaría estar allí. Pero de momento, como el país tampoco está tan bien, (que) hay gente que ha empezado sus proyectos y aún está viendo a ver qué tal les va... Pero sí que me gustaría. Me hubiese gustado quedarme allí, por estar con la familia y porque es donde una ha nacido y, quiera que no, la tierra te trae. Es así. Aquí estoy muy cómoda, aquí para vivir podemos, vamos, que salimos sobre la marcha pero... que, ¡jolín!, ya son casi 14 años. Después de tantos años dices: “¡jolín!, le pasa algo a mi madre o ¡yo que sé!, ¿y cómo te pagas el viaje de aquí a allá? En cambio, estando allí ya es distinto. Sí que volvería sí. Sí que me gustaría estar allí. Entrevista con madre ecuatoriana de ex - alumno ecuatoriano del aula de diversificación del Centro Concertado. Curso 2012-2013. (Lleva 13 años en Madrid).*

Rosario da como motivos para regresar el hecho de estar cerca de su familia, por si ésta la necesita, y porque le gustaría vivir donde ha nacido dado que, según dice, *la tierra tira*, lo que

---

<sup>54</sup> Ver, por ejemplo, el Plan Nacional de Desarrollo Humano para las Migraciones 2007-2010 elaborado por la Secretaría Nacional del Migrante en Ecuador; o, en España, el Real Decreto-Ley 4/2008, de 19 de septiembre, sobre abono acumulado y de forma anticipada de la prestación contributiva por desempleo a trabajadores extranjeros no comunitarios que retornen voluntariamente a sus países de origen; o el capítulo 8, sobre “Programas de retorno”, de Cerrutti, Maguid y Díaz Gil (2011).

no implica que no se sienta cómoda viviendo España. Sin embargo, como se ha indicado más arriba, a pesar de su deseo de regresar, tiene otros motivos que se lo impiden (la necesidad de quedarse donde sus hijos ya han establecido *raíces*). En el siguiente *verbatim* expresa de nuevo el dilema en el que se encuentra:

**Extracto 303:** *Ramón está tan adaptado que no se quiere ir de aquí. Yo pienso que algún día nos volveremos. Tengo esa esperanza. Que algún día digamos: “¡Ya está bien!, hemos pasado un montón de cosas aquí, y hemos vivido bien, pero ya es hora de llegar a tu casa y decir: estoy con mi madre, está tu familia, están todos”. Para abrazarte, para apoyarte. Aunque no sea económicamente, pero sí psicológicamente. Eso te ayuda muchísimo. A ver si la cosa mejorar un poquito más. Sería genial, pero como la cosa va así, (que) cada vez vamos peor.*

**Entrevista con madre ecuatoriana de ex-alumno ecuatoriano del aula de diversificación del Centro Concertado. Curso 2012-2013. (Lleva 13 años en Madrid).**

Es interesante, por otra parte, no sólo este dilema del que ya hablamos, sino también cómo argumenta su deseo de regresar a Ecuador mediante la expresión *ya es hora de llegar a tu casa*. La idea de volver a casa, con la familia (recuperar su cariño y apoyo psicológico), es la razón que esta madre da para volver, lo cual no significa que la situación económica del país no le preocupe, pues insiste en que aún no es la más adecuada para pensar en retornar, por lo que está esperando a ver cómo evoluciona. Por tanto, son circunstancias relacionadas con la economía tanto del país de origen como del país de destino, así como los vínculos familiares (y de amistad) que mantiene en un lugar y otro, los que Rosario toma en consideración a la hora de decidir sobre el regreso.

Existen estudios sobre “migración de retorno”, como el de **De la Fuente** (2003:154), en los que se argumenta que el anhelo de volver al país de origen es inherente al fenómeno de la migración, de suerte que este anhelo sostiene al migrante en su vida en el país donde ha migrado, especialmente en la primera fase de la misma. Esta autora también considera que, conforme el/la migrante se va adaptando al nuevo entorno, las ganas de volver se acentúan. Ahora bien, los casos de Rosario y Fermín nos sugieren que, en ocasiones, estas ganas de volver son contrarrestadas por la tranquilidad y satisfacción que da el hecho de saber que, tras la reagrupación, la familia está reunida en un mismo lugar. Este sentimiento aparece en el discurso de Rosario -*verbatim* 267 del apartado 2.6.- cuando dice que cada vez se preocupa más por su familia de *aquí*, es decir, su familia nuclear. Esta idea también aparece en el estudio de **Pérez Grande** (2008:159), quien considera que algunos/as migrantes (especialmente las mujeres), cuando consiguen reagrupar a su familia, se plantean quedarse definitivamente en el país de acogida puesto que, de alguna manera, han conseguido sus objetivos: primero, reagrupar a la familia y que ésta esté bien, y, segundo, tener recursos para sobrevivir en dicho país. Esta otra postura es la que desarrollaremos en el siguiente apartado.

## 8.2. MOTIVOS PARA QUEDARSE

Algunos de los motivos que Florín y Rosario dicen tener para quedarse en el país al que han migrado coinciden con lo que nos dieron para explicar por qué migraron (ver apartado 4 de este capítulo): sueldos más altos y, en general, mejor calidad de vida. Otros motivos que dan son los relacionados con la formación de sus hijos/as, ya que ambos consideran que aquí en España van a tener una mejor formación académica –como hemos visto en el apartado 7.2.-. Florín, en los *verbatim* 275 y 276, reconoce claramente que prefiere quedarse a vivir en Madrid, y como razón principal expone que quiere que sus hijas se formen *aquí*. Así mismo, Rosario en el *verbatim* 300, nos expresa que es su hijo el que les detiene a marcharse y volver a Ecuador, pues él no se quiere ir.

En el apartado 8.1., hemos visto que no es fácil tomar la decisión de marcharse debido sobre todo a que el proyecto migratorio implica a toda la familia, por lo que se intenta conjuntar o compatibilizar los intereses de todos sus miembros, algo que resulta sumamente difícil a juzgar por los dilemas, antes mencionados, de la madre ecuatoriana, quien está posponiendo su deseo de retornar por la razón expuesta. De hecho, uno de los motivos más frecuentemente aducidos para quedarse hace referencia a los hijos/as, a que éstos/as ya se han acostumbrado y acomodado a vivir en España. El interés de los hijos/as, aunque expresado de otra forma, también aparece en el caso del padre rumano, quien –como se ha tratado en el apartado 4.4.- a pesar de la crisis económica que atraviesa España, prefiere quedarse antes que volver a Rumanía. Sus motivaciones son –y nos limitamos a recordarlas– que él y su familia están contentos y adaptados a vivir *aquí*, que le gusta el estilo de vida que tiene en España (en tanto que el de Rumanía lo ve incompatible con su forma de pensar y de entender el mundo) y que sus hijas están recibiendo una buena formación académica.

En definitiva, aunque el deseo inicial de estos padres/madres sea volver algún día a sus respectivos países de origen, mantienen la idea de permanecer en el lugar a donde han migrado al considerar que es la mejor opción para sus hijos/as, revelándose de nuevo, de este modo, el papel central que desempeña la familia en todo el proceso migratorio.

## 9. RESUMEN DEL CAPÍTULO

En este capítulo nos hemos ocupado de la perspectiva de los padres/madres de los alumnos/as inmigrantes sobre algunos asuntos de índole educativa (participación en el centro escolar, contacto con tutores, apoyo en el hogar, lengua que se habla en éste, etc.). Para ello, nos hemos basado en los cuestionarios que pasamos a padres/madres y, sobre todo, en el estudio de dos casos: el de un padre rumano y el de una madre ecuatoriana. Estos estudios de caso nos han posibilitado comprender diferentes realidades familiares, así como no tratar

a las familias inmigrantes como si fueran un todo homogéneo. Hemos podido conocer la experiencia migratoria de estas dos familias, su vida en un nuevo entorno y, especialmente, cómo influyen los hijos/as en el proyecto tanto migratorio como de retorno, así como la participación de los padres/madres en el proceso de aprendizaje y en los centros donde estos últimos/as están escolarizados.

### **Sentimientos de partida, abuelas asumiendo rol de madre y posteriores reagrupamientos familiares**

En la primera parte del capítulo, donde se aborda el proceso migratorio, los padres/madres nos cuentan su experiencia migratoria, destacando lo que sintieron al tener que dejar hijos/as atrás, así como la importancia de llegar al país de destino y tener familiares que les ayuden a adaptarse al nuevo entorno. El hecho de dejar a los hijos/as supone que se queden a cargo de otros familiares, siendo éstos normalmente las abuelas -como se ha señalado asimismo en otros estudios-, quienes deben asumir un rol, el de madre, que a veces crea incomodidad a las madres biológicas, por lo que deben gestionar formas de hacer compatibles ambas figuras. Los sentimientos de añoranza y el miedo por el desapego de los hijos/as hace que los padres/madres intenten reagrupar a la familia en el país al que han migrado, aunque ello no es un proceso fácil ni rápido, pudiendo pasar varios años desde la migración hasta la reagrupación familiar. Una vez se produce el reagrupamiento de la familia nuclear, las visitas al país de origen se hacen menos frecuentes, lo que obedece a varios motivos, entre ellos, los costes de los viajes, puesto que cada vez son más las personas para viajar, pero sobre todo el hecho de que los padres/madres sienten que el núcleo de su familia ya está reunido. De este modo, las familias de *allí* y de *aquí* pasan bastantes años sin verse, lo que supone, en alguno casos, que los chicos/as no disfruten de la presencia de sus abuelos y otros familiares, si bien -como se ha visto en el apartado tercero- intentan mantener el contacto mediante las nuevas tecnologías (móviles, redes sociales, videoconferencias, etc.).

### **La mejora y los hijos/as: las motivaciones de la migración**

El apartado cuarto lo hemos dedicado a las motivaciones para migrar que aducen los padres/madres estudiados. Entre las que mencionan, juegan de nuevo un papel importante los hijos/as y, en general, la familia. Por un lado, está la búsqueda de una mejor calidad de vida para ésta, que se plantea, en primer lugar, en términos económicos, pero también es relevante que el país elegido para migrar no sólo ofrezca un trabajo mejor remunerado, sino que en él haya una cierta libertad y tranquilidad para vivir y, además, que la lengua del lugar sea la misma, en el caso de hispanohablantes, o fácil de aprender, en el de los no hispanohablantes. Un elemento clave para determinar el país de migración es, como se ha



destacado en casi todos los estudios sobre migraciones, la existencia de una red social ya asentada en él, representada por familiares, amigos y/o simplemente paisanos conocidos.

### **Percepciones sobre la relación familia-centro de padres/madres diferentes a las percepciones de los/as profesionales de la educación**

En el quinto apartado, hemos tratado las relaciones entre la familia y el centro escolar de los hijos/as. Los padres/madres declaran preocuparse por la educación de éstos/as, principalmente poniéndose en contacto con los tutores/as para informarse de su evolución educativa por distintos medios, como las llamadas telefónicas y las notas en la agenda el alumno/a. Algunos de ellos afirman, además, participar activamente en actividades organizadas por los centros escolares, si bien no pertenecen a las AMPAs. De hecho, todos/as los padres/madres inmigrantes entrevistados/encuestados manifestaron que no formaban parte de este tipo de asociaciones, y casi la mitad de ellos confesó no saber siquiera qué son o cómo funcionan. Lo que revela que, a este respecto, los padres/madres inmigrantes estudiados por nosotros no difieren apenas nada de los que han participado en otros estudios realizados en España. Por otra parte, los padres/madres encuestados/entrevistados que afirman sí saber en qué consiste un AMPA, alegan diferentes motivos para no formar parte de ella, como la falta de tiempo o no querer comprometerse, de modo que puedan participar en las actividades de los centros educativos sin las obligaciones que supone formar parte de un grupo de este tipo. En todo caso, el hecho de que los padres/madres inmigrantes no participen en el AMPA por los motivos mencionados no es relevante en sí mismo como peculiaridad de las familias inmigrantes, puesto que –según ponen de manifiesto otros trabajos citados durante el desarrollo de este capítulo– son los mismos que expresan otros padres/madres de familia, independientemente de que sean inmigrante o no.

Con respecto a las razones por las que estos padres escogieron el centro escolar de sus hijos/as, la mayoría dice haberlo elegido por la cercanía a la vivienda familiar, y sólo algunas por el hecho de poseer aula de enlace (en el caso de las familias no hispanohablantes). Es más, buena parte de los padres/madres ni siquiera conocían qué era un aula de enlace, lo que coincide con lo que nos habían dicho la mayoría de los alumnos/as entrevistados. Por tanto, existe un desconocimiento previo por parte de las familias de lo que es el aula de enlace y para qué sirve, que van conociendo mientras sus hijos/as cursan sus estudios en ella. A pesar de ello, en ninguno de los dos centros estudiados –como ocurre asimismo en los que han sido objeto de otras investigaciones sobre el tema–, se da a los padres/madres la oportunidad de elegir esta medida de atención a la diversidad, puesto que incluso cuando éstos/as dicen haberlo hecho, cabe ver detrás de esta “elección” la influencia de los profesionales de la educación. Es más, el aula de enlace (al igual que la de diversificación o los PCPI) parece una



medida más orientada a facilitar el trabajo de los profesores/as que el aprendizaje y/o la integración de los propios alumnos/as. No obstante, los padres/madres que tienen (o han tenido) hijos/as escolarizados en un aula de enlace, cuando se les pregunta por ello, afirman estar satisfechos con esta medida de atención a la diversidad.

### **La lengua materna, la lengua del hogar**

En el apartado sexto, hemos contrastado los puntos de vista de los chicos/as inmigrantes -recogidos en el capítulo 4- y/o los de los profesionales de la educación -expuestos en el capítulo 5- con los de los padres/madres sobre algunas cuestiones: la lengua más utilizada en los hogares, la ayuda escolar que reciben en casa los hijos/as y la implicación/participación de los padres/madres en los estudios de éstos/as. En cuanto a esto último, hemos visto que sí se implican/participan en la educación escolar de sus hijos/as, lo que contrasta con las ideas manejadas a este respecto por los profesionales de la educación; contraste que hemos considerado que se puede explicar por el diferente significado que cada uno de estos colectivos otorga a “implicarse/participar”, puesto que los padres/madres consideran que se implican/participan por cuanto asisten a reuniones y a tutorías para informarse sobre la evolución de sus hijos/as (aunque, al mismo tiempo, *invisibilizan* el apoyo escolar que les proporcionan), mientras que los docentes se quejan de no ser respaldados por ellos al considerar que no continúan en los hogares el tipo de trabajo educativo que ellos realizan en las aulas.

### **Diferentes percepciones sobre la educación *allí* y *aquí***

En el séptimo apartado, hemos analizado los discursos del padre rumano y de la madre ecuatoriana sobre la educación en sus respectivos países de procedencia y sobre la recibida por sus hijos/as en España. Estos discursos son bastante distintos, pues mientras el primero considera que el sistema educativo de *allí* es mejor, principalmente porque los chicos/as no empiezan tan tempranamente su escolarización y, de este modo, son más maduros/as para aprender cuando entran en la escuela, la segunda valora que es mejor *aquí*, porque la educación es de más calidad, se exige un mayor nivel académico y la relación profesor-alumno es más simétrica. También hemos comprobado que, por lo común, estas comparaciones están basadas en información de terceros, de paisanos/as y/o familiares, lo que nos ha llevado a pensar que se apoyan en buena medida en los estereotipos socialmente contruidos sobre cada uno de los países, no sólo en la experiencia de las propias familias.

### **La influencia de los hijos/as en el proyecto migratorio**

También hemos abordado, finalmente, los motivos por los que estos padres/madres desean volver a sus respectivos países de procedencia o, por el contrario, quedarse en España. Los

que aducen para esto último, es decir, para quedarse, son prácticamente los mismos con los que justifican su decisión anterior de migrar (calidad de vida, mejores sueldos, etc.), pero añaden otros como, por ejemplo, el hecho de que los hijos/as ya estén adaptados al país donde han migrado y no quieran volver al de origen. En cuanto a los motivos para regresar, además de la crisis económica por la que atraviesa España en la actualidad (que les hace pensar acerca de si les resulta rentable permanecer *aquí*), los más nombrados son los que hacen alusión a la familia extensa que quedó *allí*, a la necesidad de restablecer el contacto con ella y recibir su apoyo psicológico.

## **PARTE III: CONCLUSIONES**

## CAPÍTULO 7: REFLEXIONES FINALES

A lo largo de este trabajo, hemos ido resumiendo, a modo de cierre de cada capítulo, las ideas principales tratadas en ellos. De igual modo, hemos ido comparando los puntos de vista que, sobre los diferentes temas estudiados, tienen los tres colectivos de los que nos hemos ocupado: alumnos/as inmigrantes, profesionales de la educación y padres/madres de los primeros, mostrando (e intentando dar sentido a) las confluencias y las divergencia existentes entre dichos puntos de vista. Estas dos tareas (la de presentar una síntesis general y la de comparar diferentes cuestiones abordadas) son las que frecuentemente componen el grueso del apartado de “Conclusiones” de una tesis doctoral. En nuestro caso, sin embargo, no las vamos a llevar a cabo aquí, porque consideramos que, de hacerlo, estaríamos repitiendo lo que ya hemos hecho. Por ello, hemos denominado “Reflexiones finales” y no “Conclusiones” a este apartado final pues, para poner un colofón a esta tesis doctoral, nos vamos a centrar en reflexionar en las aportaciones y limitaciones de la investigación que hemos realizado, así como en indicar algunas propuestas para futuras líneas de investigación relacionadas con nuestro objeto de estudio.

### 1. APORTACIONES DEL ESTUDIO

#### ¿Para qué estudiar las aulas de enlace?

El análisis de las aulas de enlaces que hemos realizado ha buscado entender cómo funcionan éstas y cómo los profesionales de la educación gestionan la diversidad a través de este dispositivo. La conclusión a la que hemos llegado es el hecho de que los/as profesionales de la educación parecen considerar que, para atender a la diversidad, es necesario poner al alumnado no hispanohablante en un espacio educativo separado del resto de compañeros pertenecientes.

Investigaciones norteamericanas -como las de **Eisikovits** (2010), **McDermott** (2009), **Rubin** (2006, **Collins** (1988)- y españolas -**Jociles, Franzé y Poveda** (2012b: 73-74), **Cucalón** (2007), **Pérez Milans** (2007), entre otras- han reflexionado sobre la segregación que produce este tipo de dispositivo. La mayoría de los investigadores/as que han estudiado estas situaciones de segregación las han cuestionado, a pesar de lo cual la escuela actúa como si fuese la única medida que tiene para tratar este alumnado y, por tanto, para gestionar la diversidad. Nuestro estudio ha pretendido advertir una vez más sobre las consecuencias de la misma.

La medida de gestión de la diversidad de la que nos hemos ocupado en mayor grado han sido las aulas de enlace, siendo éstas un dispositivo que está en trance de extinción. Cuando empezamos nuestro trabajo de campo, en el curso 2010-2011, había 139.200 alumnos/as inmigrantes en la Comunidad de Madrid, que suponía el 14,04% del total de alumnado<sup>55</sup>. Para el mismo curso, había 142 aulas de enlaces en la Comunidad de Madrid –78 en centros públicos y 64 en centros concertados<sup>56</sup>- y 54 aulas de enlaces en Madrid capital –40 en centros concertados y 14 en centros públicos<sup>57</sup>-. En la actualidad (curso 2014-2015), en Madrid capital existen 35 aulas de enlaces –las cuales 28 son mixtas y 4 de Secundaria, 3 de centros públicos y 32 de concertados<sup>58</sup>-. Los datos ponen de manifiesto, por tanto, que las aulas de enlace están desapareciendo de forma notable en Madrid capital, donde se ha realizado nuestro estudio, y especialmente en los centros públicos.

Es por ello por lo que creemos necesario justificar la importancia de su estudio a pesar de que se ha desarrollado en una situación histórica en la cual hemos visto, sobre todo durante los dos últimos años de los cuatro que ha durado el trabajo de campo, que las aulas de enlaces estaban empezando a desaparecer, como es el caso del aula de la del Centro Público que hemos estudiado, que dejó de existir en el curso académico 2012-2013. Aun así, consideramos que sigue siendo relevante esta investigación, ya que con ella no hemos pretendido realizar una valoración de las aulas de enlace como medida positiva o negativa para gestionar la diversidad, sino comprender el funcionamiento y las consecuencias sobre las trayectorias educativas de dicho alumnado de dispositivos y prácticas socio-educativas de atención a la diversidad que optan por la separación del mismo, supuestamente para hacer frente a sus necesidades específicas y “compensar” sus desventajas para que puedan integrarse en un determinado sistema educativo. Desde esta perspectiva, nuestro objeto de estudio no han sido tanto las aulas de enlace, en particular, sino las prácticas socioeducativas que, como ellas, parten del presupuesto de que segregar, separar y aislar a los que se conciben como diferentes es la manera de tratar a “los otros”.

**Collins** (1988), por ejemplo, considera que el modo en que los escolares están organizados en grupos segregados y los modos a través de los cuales se produce la comunicación en ellos tienen una repercusión importante en las capacidades lingüísticas y cognitivas del alumnado. Por tanto, esta idea, llevada a nuestro estudio, nos indica que la forma en la que se distribuye al alumnado y las interacciones lingüísticas de éste con sus compañeros/as influye en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, si el alumnado inmigrante se segrega en aulas

---

<sup>55</sup> Según datos expuestos en la tesis de Cucalón (2014: 163), a partir de [www.madrid.org](http://www.madrid.org).

<sup>56</sup> Según datos de [www.madrid.org](http://www.madrid.org). Datos y cifras para el curso 2010-2011.

<sup>57</sup> Según datos expuestos en la tesis de Cucalón (2014:165), a partir de [www.madrid.org](http://www.madrid.org).

<sup>58</sup> Según datos de [www.madrid.org](http://www.madrid.org) para el curso 2014-2015 y Madrid capital.

no ordinarias, se está incidiendo no sólo en su trayectoria académica sino también en su proceso de enseñanza-aprendizaje, entendiendo éste no sólo como el que ocurre de profesorado a alumnado, sino también entre iguales, entre los mismos alumnos/as. Es por ello por lo que es necesario investigar los diferentes dispositivos que conllevan esta segregación, indistintamente de si éstos desaparecen o no (como es el caso de las aulas de enlace), porque lo que interesa es, desde nuestro punto de vista, conocer cómo la segregación y el modo en que se organizan los centros escolares por grupos y aulas, ordinarias y especiales, inciden en las interacciones sociales, trayectorias académicas y procesos de enseñanza-aprendizaje. Hace tiempo que se está cuestionando (tempranamente en Norteamérica) este tipo de prácticas de segregación, ya estén relacionadas con inmigrantes, minorías étnicas, género, etc., y a pesar de ello siguen vigentes, asumiendo simplemente nuevas formas y nuevas justificaciones.

### **Investigando en una misma dirección**

Por otro lado, estimamos que buena parte de nuestros resultados y material etnográfico sirven para apoyar trabajos de investigación anteriores realizados sobre las mismas temáticas, sobre todo mediante la aportación de nuevas evidencias empíricas que respaldan las ideas defendidas en ellos (con las que han concurrido las nuestras, debido probablemente a que se han dirigido a comprender realidades muy similares) y, en algunos casos, mediante el desvelamiento de aspectos diferenciales que invitan a matizar (ampliar, afinar, etc.) dichas ideas. A este respecto pensamos, por ejemplo, en los estudios existentes sobre la actuación de los Departamentos de Orientación en los centros de secundaria y el papel que tienen en el “desvío” de las trayectorias educativas del alumnado inmigrante. En primer lugar, ha sido una temática apenas abordada en España, pues –como se ha indicado en el capítulo 5- la mayoría de los estudios sobre los Departamentos de Orientación están dirigidos a analizar las funciones que la legislación les asigna, en este caso, con relación a la atención a la diversidad, de suerte que las únicas publicaciones que hemos hallado que analizan las prácticas concretas que son desarrolladas en este sentido por dichos departamentos son las de **Poveda, Franzé y Jociles**, citadas en el mencionado capítulo. Pensamos que nuestra investigación contribuye sustantivamente a poner de manifiesto prácticas implementadas por los profesionales que intervienen desde los Departamentos de Orientación que no habían sido consideradas, en su momento, en dichos estudios, tales como las que tienen que ver con las diferentes orientaciones educativo-laborales que se llevan a cabo, en 4º de la ESO (hacia el bachillerato-universidad o hacia los ciclos formativos de grado medio), según se trate de alumnos de *grupos buenos* o de *grupos malos*, o se refieren al uso de determinados criterios para asignar a los alumnos inmigrantes a unos u otros grupos, como el consistente en tratarlos como un

*pack*, es decir, en asignar a todos los chicos/as del aula de enlace a un *grupo malo* con el argumento de que es mejor que sigan juntos, a pesar de que algunos de ellos no precisen Apoyo de Matemáticas o Apoyo de Lengua, sino que podrían cursar Francés como optativa y ser adscritos por ello a un *grupo bueno*.

### **Evidenciar la diversidad de puntos de vista**

Uno de los puntos fuertes de nuestra investigación es la triangulación de los puntos de vistas correspondientes a diferentes actores sociales; como hemos dicho: profesionales de la educación, alumnos/as inmigrantes y sus familias, no desdeñando, a su vez, mostrar las diferencias entre quienes pertenecen a cada uno de estos colectivos (según la inscripción en un centro público o en un centro privado, según la posición ocupada en el Departamento de Orientación, según el tipo de aula-grupo donde se imparte/recibe docencia, según la procedencia de los alumnos/padres, etc.).

Nos hemos interesado, por otra parte, en contrastar esos diferentes puntos de vista en cuanto a la forma en que abordan diversas cuestiones que nos han parecido relevantes para entender tanto las experiencias escolares de los chicos/as como la gestión de la diversidad implementada en los centros educativos (implicación de las familias en la educación de los hijos/as, obtención de mejores notas en los centros escolares de los países de origen de los alumnos/as, adscripción a un aula de enlace/compensatoria, etc.) no sólo (o, mejor dicho, no tanto) para dar la voz a los diferentes agentes sociales implicados o para determinar quiénes llevan la razón con respecto a las cuestiones mencionadas, sino sobre todo para descubrir las razones en que cada punto de vista se sustenta. **Bourdieu** (1999: 9-10), en un texto titulado “Los espacios de los puntos de vista”, sostiene que para comprender qué ocurre en espacios como las escuelas, en los que cohabitan y a veces se enfrentan agentes sociales con intereses y posiciones sociales contrapuestas (o, como él dice, *a los que todo separa*), *no basta con explicar cada uno de los puntos de vista captados por separados*, puesto que *hay que confrontarlos como ocurre en la realidad, no para relativizarlos dejando actuar hasta el infinito el juego de las imágenes cruzadas*, sino para *poner de manifiesto, por yuxtaposición, lo que resulta del enfrentamiento de visiones del mundo diferentes o antagónicas*. Este es el propósito que ha guiado el cotejo que hemos realizado entre los puntos de vista de los profesionales de la educación, los alumnos/as inmigrantes y los padres/madres de éstos/as. Si bien debemos admitir, por una parte, que no hemos podido tener en cuenta todos los que confluyen en los espacios en que hemos investigado (en unos casos, porque no se nos facilitó el acceso a algunos de los agentes sociales implicados en ellos, como el técnico intercultural del Centro Público o la mayoría de los padres/madres de los alumnos/as inmigrantes, y, en otros casos, porque los descartamos desde un principio a fin de establecer unos límites que hicieran

abarcable la investigación) y, por otra parte, que a veces se nos ha resistido el utillaje analítico y teórico del que disponíamos para restituir toda su complejidad al contraste de puntos de vista que hemos acometido. Como afirma asimismo **Bourdieu**, lo que se busca con este tipo de contraste es producir dos efectos: primero, *poner en evidencia que los llamados lugares ‘difíciles’ [...] son antes que nada difíciles de describir y pensar* (y no cabe duda que los dispositivos de atención a la diversidad que hemos estudiado son tanto *lugares difíciles* como *difíciles de describir y pensar*, de ahí que nuestro estudio tenga limitaciones, algunas de las cuales serán expuestas en el siguiente apartado) y, segundo, remplazar *las imágenes simplistas y unilaterales* que se proyectan sobre la realidad por *una visión más compleja y múltiple* (1999: 9), y es esto último lo que, como señalábamos más arriba, no estamos seguros de haber conseguido por más que ha sido el principal objetivo del estudio que hemos realizado.

## 2. LIMITACIONES Y OBSTÁCULOS ENCONTRADOS

### ¿Mirada extensa o “demasiado” extensa?

Siendo críticos con nuestro propio trabajo, tenemos que reconocer también que el hecho de querer abarcar a diversos agentes sociales que concurren en los centros educativos, así como la aspiración de comparar lo que acontece en más de un lugar –en nuestro caso, en dos centros escolares y, dentro de cada uno de ellos, en diversos tipos de aulas-grupos (de enlace, de compensatoria, de referencia, de integración)-, ha supuesto una dificultad añadida a la investigación, ya no sólo por el tiempo que ha requerido esta suerte de “mirada panorámica”, que no se contenta con dirigir la atención hacia un solo ángulo de la realidad, sino sobre todo por la necesidad de desarrollar una cierta habilidad, difícil de adquirir y de mantener, para lograr atender a “un todo”, que a veces parece no tener límites, sin quedarse en los aspectos superficiales y más generales del mismo.

Es cierto que la misma triangulación de datos etnográficos supone un enriquecimiento de los resultados que se obtienen pero, por otro lado, desplegar una mirada tan extensa que abarque múltiples perspectivas, múltiples agentes sociales, múltiples temáticas, conlleva el riesgo de una pérdida de profundidad a la hora de analizar esos mismos datos. Desde el inicio fuimos conscientes de esta limitación, pero consideramos que existen trabajos de gran rigor científico que tratan individualmente y a fondo aspectos concretos de los que hemos abordado en nuestro estudio (estereotipos sobre los migrantes, procesos migratorios, familias transnacionales, programas de compensatoria, concepciones de los profesores sobre la interculturalidad, la migración o el alumnado migrante, participación de los padres/madres en la escuela, etc.), por lo que, en nuestra opinión, lo que faltaba era precisamente un intento



de integrar todos esos aspectos, de modo que se diera una comprensión más cabal y multidimensional de la experiencia del alumnado inmigrante inserto en dispositivos como las aulas de enlace. Para ello, estimamos esencial conocer las prácticas y, como se ha dicho más atrás, los puntos de vista de diferentes agentes sociales que tienen incidencia en esa experiencia y, de este modo, poder encontrar otras claves de comprensión de la misma.

### **Lo que ha faltado investigar:**

#### **Las historias de vida de más familias inmigrantes con hijos/as en edad escolar en la etapa de ESO**

Consideramos que las familias deben tenerse en cuenta a la hora de llevar a cabo una investigación en el campo de la educación. En nuestro estudio sólo hemos podido acceder a dos casos mediante un abordaje etnográfico –a un padre rumano y una madre ecuatoriana- y a otros de una forma más trivial a través de cuestionarios. Habría sido más enriquecedor haber podido tomar en consideración los discursos/prácticas de más padres y madres de cara, sobre todo, a testar otras maneras de implicarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los hijos/as tanto en los centros educativos como en los hogares. Así mismo, nos ha faltado la oportunidad de llevar a cabo una observación continuada y más detenida en las casas de las familias inmigrantes, para conocer de manera directa su día a día y no depender tanto de sus discursos sobre las distintas vertientes de su realidad (proceso migratorio, toma de decisiones, papel de la familia, apoyo escolar prestado, relación con el país de origen, uso de las diferentes lenguas, etc.) que nos interesaba conocer.

#### **Alumnado autóctono y sus familias en un entorno/centro multicultural**

En nuestro diseño de investigación no estaba previsto incluir al alumnado autóctono, no porque considerásemos que no era importante tener en cuenta su punto de vista y sus prácticas con relación, por ejemplo, a sus compañeros de aula de enlace y/o compensatoria. En principio, fue más resultado del intento de trazar unos límites a nuestro universo de investigación que la convirtieran en una empresa viable, lo que nos llevó a dejar fuera lo que consideramos que no era imprescindible incluir para dar cuenta de los fenómenos que nos interesaba estudiar. No obstante, el propio proceso de trabajo de campo en los dos centros educativos llevó, casi sin darnos cuenta, a centrarnos únicamente en los/as alumnos/as inmigrantes, ya que éstos/as, como se ha resaltado en el trabajo presentado, están separados, al menos inicialmente, de sus compañeros/as autóctonos, obstaculizando, cuando no impidiendo, las relaciones entre unos y otros. En otras palabras, el distanciamiento entre alumnado inmigrante y alumnado autóctono no es sólo un elemento introducido por las decisiones metodológicas del trabajo, sino que emerge también como un aspecto de la

organización social de los centros investigados. Ahora bien, sin lugar a duda, las prácticas y los discursos de estos otros/as alumnos/as nos habrían permitido no sólo poder contrastar otros puntos de vista, sino igualmente constatar si tanto dichos puntos de vista como sus prácticas en relación con los chicos/as inmigrantes son un elemento más a la hora de entender la manera en que estos últimos/as viven su paso por la escuela o, en concreto, por dispositivos como las aulas de enlace y las de compensatoria.

De igual modo, tampoco estudiamos a las familias de estos alumnos/as autóctonos/as, por lo que no pudimos conocer tampoco qué pensaban sobre (ni cómo actuaban ante) la presencia de un alumnado multicultural en los centros educativos donde estudian sus hijos/as o, en concreto, sobre la influencia de esa presencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los mismos/as.

### **La figura del dinamizador intercultural en los centros de Educación Secundaria**

Tuvimos la oportunidad de conocer al dinamizador intercultural en el Centro Público que estudiamos, pero –como se dijo en su momento– aunque tuvimos acceso a algunos/as de los resultados de su trabajo y conversamos alguna vez con él, no pudimos entrevistarle ni observar cómo desarrollaba su labor socio-educativa. Habría sido interesante, sin embargo, haber podido indagar más a fondo en las condiciones en que se desarrollaba esa labor, así como conocer más de cerca las razones tanto de su desvinculación del Departamento de Orientación, al que formalmente pertenecía, como su distinta manera de entender la intervención en el ámbito de “interculturalidad”.

## **3. LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURA**

Durante la investigación nos han surgido interrogantes que, por los límites que se han de poner a cualquier empresa de este tipo, han quedado sin poderse responder, pero que pensamos que pueden guiar nuestras futuras líneas de investigación.

### **Dispositivos de gestión de la diversidad tras el cierre de las aulas de enlace**

Los dos centros que hemos estudiado tienen aulas de enlaces, por tanto, la atención a la diversidad cultural se lleva a cabo –como se ha dicho–, entre otros programas, mediante el de Escuelas de Bienvenida de la Comunidad de Madrid. Nosotros decidimos investigar centros con estas aulas pues consideramos que era más interesante estudiar este tipo de centros al ser más probable que en ellos hubiera un alto índice de población inmigrante. Aun así, pensamos que una de nuestra líneas futuras de investigación debería ir dirigida a conocer cómo se atiende y gestiona la diversidad cultural en centros educativos donde no hay aulas de

enlaces, bien porque nunca las hayan tenido o porque han sido cerradas, y así poder contrastar con lo que sucede (o sucedía, si terminan por desaparecer por completo) en centros en los que sí esta (o estaba) presente este dispositivo. Con ello trataríamos de comprobar si la inexistencia de las mismas tiene algún tipo de impacto en las trayectorias educativas de los alumnos/as inmigrantes no hispanohablantes, lo que nos permitiría vislumbrar el alcance de las hipótesis que, en este trabajo, hemos enunciado para dar cuenta de la desviación de dichas trayectorias con respecto a lo que es el curso “normalizado” de la Educación Secundaria.

### **Centros multiculturales con proyecto educativo de bilingüismo**

Algunos estudios realizados en España, como el ya citado de **Martín Rojo** (2012), han comparado los programas de bilingüismo de grupos ordinarios de ESO con programas de aulas de enlace para alumnado inmigrante, habiéndose destacado en ellos la existencia de diferencias muy relevantes entre estos dos programas, a pesar que ambos estén orientados al aprendizaje de una segunda lengua. Esta línea de investigación ha sido, sin embargo, poco desarrollada más allá del trabajo de **Martín Rojo** y su equipo, pero pensamos que puede ser muy reveladora de las imágenes que el profesorado se forja acerca de otras lenguas y las diferencias que surgen dependiendo de cuáles sean estas lenguas o las representaciones que manejan tanto de sus alumnos/as y de sus países de procedencia, entre otros aspectos. De este modo, emprender en el futuro esa línea de investigación, que entraña hacer trabajo de campo en centros que compartan los dos tipos de programas, nos podría proporcionar otros ángulos desde los que comprender aquel *¡Aquí no se habla español!* que, como señalamos en su momento, es tan frecuente en las exhortaciones a su alumnado de las profesoras-tutoras de aulas de enlace que han participado en nuestro estudio.

### **Trayectorias escolares a largo plazo del alumnado inmigrante**

En el capítulo 5, hemos abordado el tema de la toma de decisiones que, en cada centro, se lleva a cabo en torno a proponer o no repetir curso al alumnado inmigrante tanto hispanohablante como, sobre todo, no hispanohablante y adscrito a las aulas de enlace, pero aunque el periodo en que hemos realizado trabajo de campo ha sido relativamente prolongado, no nos ha permitido hacer un seguimiento a más largo plazo de dicho alumnado, por lo que no hemos tenido la oportunidad de comprobar si estas decisiones sobre repetir o no repetir curso acaban teniendo un impacto en las posibilidades que aquel tiene de graduarse en ESO. Dado que, según la actual legislación educativa, se puede permanecer en este nivel educativo sólo hasta los 18 años, cabe barajar la hipótesis de que las propuestas de repetición de curso merman dichas posibilidades, pero para dotarla de base empírica sería necesario hacer un estudio durante un periodo dilatado de tiempo ya no tanto para “medir”

dicho impacto (que podría hacerse mediante análisis estadísticos a partir de datos numéricos facilitados por los centros escolares, por ejemplo), sino principalmente para detectar a través de qué procesos y dinámicas concretas termina materializándose, esto es, llevando a que los alumnos/as se gradúen o no. Ésta es otra de las líneas de investigación que barajamos seguir algún día.

### **Relatos del alumnado inmigrante no hispanohablante a través de dibujos y otros materiales gráficos**

Ya durante el trabajo de campo se nos ocurrió que sería una buena idea solicitar a los alumnos/as del aula de enlace que representaran situaciones de sus vidas (la estancia en el país de procedencia sin los padres, el viaje migratorio, el momento de la llegada a España, el primer día de clase en el nuevo centro, etc.) mediante dibujos e imágenes gráficas debido, en primer lugar, a que -como habíamos comprobado en las observaciones de campo- les gustaba dibujar y, en segundo lugar, a las dificultades que mostraban durante las entrevistas para expresar con una cierta amplitud y profundidad sus sentimientos y experiencias al no desenvolverse aún bien con la lengua española. Por diferentes razones, no pusimos en práctica esta forma de creación de material etnográfico, pero consideramos que, de hacerlo en el futuro, ello nos posibilitaría acercarnos a dimensiones de los puntos de vista de estos chicos/as que no pueden expresar oralmente por el motivo indicado.

### **Etnografía después de clase**

Finalmente, sería asimismo interesante llevar a cabo observación participante en espacios fuera de los centros educativos en que los alumnos/as no hispanohablantes se relacionan con sus familias, para conocer las prácticas de “ayuda escolar” que éstas prestan a los primeros más allá de lo que nos han dicho en las entrevistas o circunstancialmente hemos podido conocer y, por consiguiente, más allá de las que los agentes sociales identifican comúnmente como tal “ayuda”. Ello nos daría la posibilidad de completar el elenco de estrategias que desarrollan para tratar de cumplir uno de los motivos para migrar: que los chicos/as tengan una educación.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACHOTEGUI, J. (2009) Migración y salud mental. El síndrome del inmigrante con estrés crónico y múltiple (síndrome de Ulises). *Revista de Servicios Sociales*, núm. 46 (pp. 163-171).

ACTIS, W.; DE PRADA, M.A. y PEREDA, C. (2007) *Inmigración, género y escuela. Exploración de los discursos del profesorado y del alumnado*. Madrid: Colectivo IOÉ.

AGUADO ODINA, T. (2009) El enfoque intercultural en la búsqueda de buenas prácticas escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, núm. 5/2 (pp.23-42).

AGUADO ODINA, T. (2004) Investigación en Educación Intercultural. *Education*, núm. 22 (pp. 39-57).

AGUADO ODINA, T. (2003) *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana

AGUADO ODINA, T. y BALLESTEROS VELÁZQUEZ, B. (2011) Equidad y diversidad en la Educación Obligatoria. *Revista de Educación*, núm. 358 (pp. 12-16).

AGUIRRE VIDAL, G. (2009) Cuidado y lazos familiares en torno a la (in)movilidad de adolescentes en familias transnacionales. En G. Camacho y K. Hernández (Eds.), *Miradas transnacionales. Visiones de la migración ecuatoriana desde España y Ecuador*. Quito: CEPLAES (pp.17-52).

ALEGRE CANOSA, M. A. y PÉREZ, R. B. (2012) ¿En qué se fijan las familias a la hora de escoger la escuela de sus hijos? Factores de elección y descarte escolar en la ciudad de Barcelona. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, vol. 16, núm. 3 (pp. 59-79).

ALEGRE CANOSA, M. A. (2008a) Geografías adolescentes y contacto intercultural. Una visión desde el ámbito escolar. *Papers: Revista de Sociología* (Ejemplar dedicado a: Familias y adolescentes), núm. 90 (pp. 33-58).

ALEGRE CANOSA, M. A. (2008b) Educación e inmigración ¿un binomio problemático? *Revista de Educación* (Ejemplar dedicado a: De inmigrantes a minorías: temas y problemas de la multiculturalidad), núm. 345 (pp. 61-82).

ÁLVAREZ-MIRANDA, B. (2007) Aquí y allí: vínculos transnacionales y comunitarios de los inmigrantes musulmanes en Europa. *Boletín Real Instituto Elcano de Estudios Internacionales y Estratégicos*, núm. 9.

ÁLVAREZ PLAZA, C. (2014) La diversidad familiar y la divulgación de los orígenes genéticos

a los niños nacidos a partir de donantes y/o gestación subrogada. *IM-Pertinente*, núm. 2 (1), (pp. 17-43).

ÁLVAREZ PLAZA, C. (2013) Una línea delgada en el parentesco: los padres/abuelos y las madres/abuelas. *Revista de Antropología Social*, vol. 22 (pp. 350-354)

AMBADIANG, T.; PALACIOS, A. y GARCÍA PAREJO, I. (2009) Diferencias lingüísticas y diferencias simbólicas en el discurso de jóvenes ecuatorianos en Madrid. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* (clac), núm. 40 (pp.3-32)

AMBADIANG, T. y GARCÍA PAREJO, I. (2006) La cultura lingüística y el componente cultural en la enseñanza de lenguas no maternas: observaciones sobre algunos paradigmas de la competencia cultural. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, vol. 18 (pp. 61-92).

ANGULO, F. y VÁZQUEZ, R. (2003) *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Archidona (Málaga): Aljibe.

APARICIO, R. y VEREDAS, S. (2003) *El entorno familiar de los menores de origen extranjero escolarizados en Madrid*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.

APPLE, M. W. (1986) *Ideología y curriculum*. Madrid: Akal Universitaria.

ARENAS ARGÜELLES, E. (2004) La enseñanza de E/L2 a inmigrantes de nivel inicial. *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, núm. 647.

AUGÉ, M. (1998) *Hacia una antropología de los mundos contemporáneos*. Barcelona: Gedisa.

AUSUBEL, D. P. (2002) *Adquisición y retención del conocimiento*. Barcelona: Paidós.

AUSUBEL, D.P. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

AUSUBEL, D.P. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York: Grune & Stratton.

AUSUBEL, D.P. (1960). The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. *Journal of Educational Psychology*, núm.51 (pp.267-272).

- BARCA, A.; PERALBO, M.; PORTO, A. M. y BRENLLA, J. C. (2008) Contextos multiculturales, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico en el alumnado de educación secundaria. *Revista iberoamericana de educación*, núm. 46 (pp. 193-226).
- BARRAGÁN, C. (2007) Adolescentes inmigrantes en la provincia de Almería: Vivencias y sentimientos desde los propios protagonistas. *Actas Congreso Internacional de Educación Intercultural UNED* (pp.104-133).
- BATALLÁN, G. Y CAMPANINI, S. (2007) El “respeto a la diversidad” en la escuela: atolladeros del relativismo cultural como principio moral. *Revista de Antropología Social*, núm. 16 (pp. 159-174).
- BAUZÁ SAMPOL, A. (2008). La práctica de la orientación en los centros de Educación Secundaria: propuestas de mejora. En *Ministerio de Educación, Política Social y Guía docente de la asignatura Universidad de Valladolid 8 de 13 Deporte*. Madrid: Funciones del Departamento de Orientación. Secretaría General de Educación (pp.325-369).
- BAYOT MESTRE, A.; DEL RINCÓN IGEA DEL, B. y HERNÁNDEZ PINA, F. (2002) Orientación y atención a la diversidad: descripción de programas y acciones en algunos grupos emergentes. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, núm. 8/1
- BENITO, R. y GONZÁLEZ-MOTOS, S. (2011) Entre el aula de acogida y el aula ordinaria: implicaciones en la escolarización del alumnado inmigrado. En F.J. García Castaño Y S. Carrasco Pons. *Población inmigrante y escuela: Conocimientos y saberes de investigación*. MEC: CREADE. (pp. 755-792).
- BEREMÉNYI, B. Á. (2011). Cuando la etnicidad supedita la nacionalidad. Complicando la noción de minoría modelo entre inmigrantes “del este” en España. En F. J. García Castaño y N. Kressova. (Coords.). *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía*. Granada: Instituto de Migraciones. (pp. 1619-1627)
- BERTELY, M. (2000) *Familias y niños Mazahuas en una escuela Primaria mexiquense: Etnografía para maestros*. México: Instituto Superior de CC. Educación del Estado de México. Colección Horizontes alternativos para los docentes III.
- BESALÚ, X. (2002) *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis educación.
- BOURDIEU, P. (1999) *La miseria del mundo*. Madrid: Akal.
- BUENO, J.R.; BELDA, J.F. (Dirs.) (2005) *Familias inmigrantes en la escuela. Discursos de los agentes educativos*. Valencia: Ediciones Universidad de Valencia.

BUENO, J.R.; BELDA, J.F. y PÉREZ, J. (2004) Una experiencia de aprendizaje para madres y padres de alumnos inmigrantes. *Portularia*. Vol.4, (pp.161-170).

BURRIEL MANZANARES, F. (2006) Aulas multiculturales. La enseñanza del catalán a inmigrantes adolescentes. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, vol. 18 (pp. 113-124).

CABRERA MÉNDEZ, M.L. (2011) Diversidad en el aula. *Revista sobre innovación y experiencias educativas*, núm. 41.

CALDERÓN LÓPEZ, S. (2010) *Relaciones interculturales entre adolescentes inmigrantes y autóctonos*. Tesis doctoral dirigida por M. J. Díaz-Aguado Jalón y M. S. Navas Luque. Universidad Complutense de Madrid.

CANO GONZÁLEZ, R. (2008) Funciones del Departamento de Orientación: La Atención a la Diversidad. En *Ministerio de Educación, Política Social y Deporte*. Madrid: Funciones del Departamento de Orientación. Secretaría General de Educación (pp.161-202).

CÁRDENAS RODRÍGUEZ, R. Y TERRÓN CARO, T. (2011) Inmigración, familia y escuela. En F. J. García Castaño y N. Kressova. (Coords.). *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía*. Granada: Instituto de Migraciones (pp. 1545-1554).

CARRASCO, S.; PÀMIES, J. y NARCISO, L. (2012) A propósito de la acogida de alumnado extranjero. Paradojas de la educación inclusiva en Cataluña (España). *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, vol. 6, núm.1, (pp.105-122).

CARRASCO, S.; PÀMIES, J.; PONFERRADA, M.; BALLESTÍN, B.; BERTRAN, M. (2011) Segregación escolar e inmigración en Cataluña: aproximaciones etnográficas. *EMIGRA Working Papers*, núm. 126. En F.J. García Castaño y S. Carrasco Pons (Eds.). *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación*. MEC: Create (pp. 367-402).

CARRASCO, S., PÀMIES, J. y NARCISO, L. (2011) La retórica de la educación inclusiva en la incorporación de los niños y niñas inmigrantes al sistema educativo en España: la paradoja de los "espacios de bienvenida educativa". En F. J. García Castaño y N. Kressova. (Coords.). *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía*. Granada: Instituto de Migraciones. (pp. 421-430).

CARRASCO, S.; PÀMIES, J. y BERTRAN, M. (2009) Familias inmigrantes y escuela: Desencuentros, estrategias y capital social. *Grupo EMIGRA, Revista Complutense de Educación* ISSN: 1130-2496, vol. 20, núm. 1 (pp.55-78).



CARRASCO, S.; PÀMIES, J. y BERTRAN, M. (2008) Familias inmigrantes y escuela: Desencuentros, estrategias y capital social. *Revista Complutense de Educación*, vol. 20, núm. 1 (pp. 55-78).

CARRASCO, S.; BALLESTÍN, B.; BORISON, A. (2007) Padres e hijos en el proyectomigratorio: aspiraciones, expectativas y relaciones en un contexto de dificultades múltiples. En España *Migraciones y Desarrollo Humano*. Valencia: V Congreso Sobre La Inmigración.

CASTILLA SEGURA, J. (2011) Las ATAL: una experiencia andaluza de atención al alumnado de nueva incorporación de origen extranjero. En F. J. García Castaño Y N. Kressova (Coords.). *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (pp. 503-512). Granada: Instituto de Migraciones.

CAMACHO, G. y HERNÁNDEZ, K. (2009) *Miradas transnacionales. Visiones de la migración ecuatoriana desde España y Ecuador*. Quito: CEPLAES.

CAVALCANTI, L. (2004) La influencia de las Nuevas Tecnologías en el retorno de los inmigrantes contemporáneos. *Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, vol. VIII, núm. 170/38.

CEJUDO, A. Y CORCHUELO, C. (2008) La escuela y la familia: nuevos modelos familiares en una Sociedad plural. En Pantoja, A., Campoy, T.J., Jiménez, A. y Villanueva. C. El carácter universal de la educación intercultural. *Actas de las I Jornadas Internacionales y VI sobre diagnóstico y orientación*. Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad (pp. 947-958).

COLLINS, J. (1988) Instrucción diferencial en los grupos de lectura. En J. Cook y J.J. Gumperz (eds) *La construcción social de la alfabetización*. Barcelona: Paidós (pp. 139-159).

COLMENERO RUIZ, M. J. (2006) Análisis de las percepciones del profesorado de Educación Secundaria sobre los procesos de atención a la diversidad: Su incidencia en la formación. *Revista de currículum y formación del profesorado*, núm.10 /2.

CUCALÓN TIRADO, P. (2014) *Tránsitos, límites y migrantes en las escuelas Una investigación en las Aulas de Enlace de la Comunidad de Madrid*. Tesis Doctoral dirigida por M. del Olmo y A. Franzé y leída en abril de 2014 en la Universidad Complutense de Madrid.

CUCALÓN TIRADO, P. Y DEL OLMO, M. (2011) Narrar historias de los alumnos/as de las aulas de enlace. “etnografía”, “relación de voces” y “experiencias de los escolares migrantes”. En F. J. García Castaño y N. Kressova. (Coords.). *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía*. Granada: Instituto de Migraciones. (pp. 523-528).

CUCALÓN TIRADO, P. Y DEL OLMO, M. (2010) Redefiniendo trayectorias escolares. Las aulas de enlace en la comunidad de Madrid. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, vol. 3, núm. 2 (pp. 224-233).

CUCALÓN TIRADO, P. (2007) El desarrollo de un proceso de investigación etnográfica en un aula de enlace. *Revista Gazeta de Antropología*, núm. 23, art. 9.

CUCÓ GINER, J. (1995) *La amistad. Perspectiva antropológica*. Barcelona: Icaria editorial.

DASSETTO, F. (2004) Más allá de lo intercultural: los retos de la co-inclusión. Lo intercultural: entusiasmo, lítote y eufemismo. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, núm. 66-67 (pp.99-111).

DE LA FUENTE RODRÍGUEZ, Y. M. (2003) La emigración de retorno: un fenómeno de actualidad. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, núm. 11 (pp. 149-166).

DEL OLMO PINTADO, M. (2012) Buenas prácticas, ¿desde el punto de vista de quién? Una contribución a la controversia sobre las aulas de enlace. *Revista de Educación*, núm. 358. (pp. 111-128).

DEL OLMO PINTADO, M. (2011) ¿Remendamos chicos y chicas? Conclusiones de un trabajo Etnográfico en un aula de enlace de la comunidad de Madrid. En F.J. García Castaño y S. Carrasco Pons (Eds.). *Población inmigrante y escuela: Conocimientos y saberes de investigación*. MEC: CREAD (pp. 585- 612).

DEL OLMO PINTADO, M. (2007) La articulación de la diversidad en la escuela: Un proyecto de investigación en curso sobre las Aulas de Enlace. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, vol. LXII, núm. 1 (pp. 187-203).

DEL OLMO PINTADO, M. (2005) Prejuicios y estereotipos: un replanteamiento de su uso y utilidad como mecanismos sociales. *Revista de Educación XXI*, núm. 7 (pp. 13-24).

DEL SOCORRO MARTÍNEZ DE INOUE (2009) La enseñanza del español como rescate de la lengua de origen. *I Congreso de Español como Lengua Extranjera*. (pp. 327-338).

DE FEDERICO DE LA RÚA, A. (2003). La dinámica de las redes de amistad: La elección de amigos en el programa Erasmus. *Redes*, núm. 4 (pp. 1-44).

DE FEDERICO DE LA RÚA, A. (2005). El análisis dinámico de redes sociales con SIENA: método, discusión y aplicación. *Empiria*, núm. 10 (pp. 151-184).

- DE PABLO, A. (1983) Casualidad, estructura, y acción social: consideraciones en torno a la sociología de la educación. *Simposio Internacional sobre marxismo y sociología de la educación* de Madrid (pp.25-47).
- DÍAZ-AGUADO, M. J. (2007) *Educación Intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Psicología Pirámide.
- DÍAZ DE RADA, A. (2010) *Cultura, antropología y otras tonterías*. Madrid: Editorial Trotta.
- DÍEZ GUTIERREZ, E.J. (2014) La práctica educativa intercultural en Secundaria. Percepciones y actitudes del profesorado. *Revista de Educación*, núm. 363 (pp.12-34).
- DOMINGO, J. (2006) Los Departamentos de Orientación en la mejora educativa de la Educación Secundaria. *Revista de Educación*, núm. 339 (pp. 97-118).
- DURÁN MUÑOZ, R. (2011). Modelos de gestión de la diversidad y conflictos multiculturales. Un apunte sobre casos. En F. J. García Castaño y N. Kressova. (Coords.). *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía*. Granada: Instituto de Migraciones (pp. 1813-1823).
- DURO, E. (Ed.)(2012) *Los estudiantes inmigrantes en la Escuela Secundaria. Integración y desafíos*. Argentina: UNICEF.
- ESCARDIBUL FERRÁ, J.O. y VILLARROYA PLANAS, A. (2010) Determinantes de la elección de centro escolar. En J.M. Roig y L. E. Vila (coord.). *Investigaciones de economía de la educación* (pp.159-170).
- ESCOBAR, A. (2000) Welcome to Cyberia: notes on the anthropology of cyber cultura. En D. Bell y B.M. Kennedy, *The Cybercultures readers*. Londres y Nueva York: Ed. Routledge
- ETXEBERRÍA, F. y ELOSEGUI, K. (2010) Integración del alumnado inmigrante: obstáculos y propuestas. *Revista Española de Educación Comparada*, núm. 16 (pp. 235-263).
- ETXEBERRÍA, F. y ELOSEGUI, K. (2009) Alumnado inmigrante: entre la asimilación y la marginación. *Segundas Lenguas e Inmigración en red*, núm.3 (pp. 21-41).
- FEITO ALONSO, R. (2010) Familias y escuela. Las razones de un desencuentro. *Educación y futuro*, núm.22 (pp. 87-108).
- FE Y ALEGRÍA (2010) *Madurar sin padres. Los efectos de la migración de los progenitores en el desempeño escolar de los niños y adolescentes en Bolivia*. Bolivia: Entreculturas.

FERNÁNDEZ ECHEVERRÍA, J., KRESSOVA. N. y GARCÍA CASTAÑO, F. J. (2011) ¿Construyendo interculturali-dad?: análisis de las normas para “atender” en los asuntos relacionados con la lengua vehicular al “alumnado inmigrante” en la escuela. En F. J. García Castaño y N. Kressova. (Coords.). *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía*. Granada: Instituto de Migraciones. (pp. 1769-1784).

FLORES GARCÍA, M. D. (2001) La educación intercultural. Propuesta de intervención. *Revista de Educación*, núm. 3 (pp. 203-209).

FERNÁNDEZ ENGUITA, M., GAETE, J. M. y TERRÉN, E. (2008) ¿Fronteras en las aulas? Contacto transcultural y endogamia en las interacciones del alumnado. *Revista de Educación*, núm. 345. (pp. 157-181).

FRANZÉ, A.; POVEDA, D.; JOCILES, M<sup>a</sup>. I.; RIVAS, A. M.; VILLAAMIL, F.; PELÁEZ, C. ; SÁNCHEZ MESEGUER, P. (2011) La segregación étnica en la Educación Secundaria de la ciudad de Madrid: Un mapa y una lectura crítica. En F.J. García Castaño y S. Carrasco Pons (Eds.). *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación*. MEC: Create. (pp. 289-316).

FRANZÉ, A., M. I. JOCILES Y POVEDA, D. (2011) El estudio etnográfico de la infancia y de la adolescencia: Posibilidades y retos. En Jociles, M. I., Franzé, A. y Poveda, D. (eds.) *Etnografías de la infancia y de la adolescencia*. Madrid: Catarata (pp. 9-36).

FRANZÉ, A. (2008) Diversidad cultural en la escuela. Algunas contribuciones antropológicas. *Revista de Educación*, núm. 345 (pp. 111-132).

FRANZÉ, A. (2003) Las formas escolares del extrañamiento: un estudio de los intercambios comunicativos en un contexto intercultural. En D. Poveda, (Coord.). *Entre la diferencia y el conflicto: Miradas etnográficas a la diversidad cultural en la educación*. Castilla-La Mancha: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. (pp.99-138).

FRANZÉ, A. (2002) *Lo que sabía no valía: escuela, diversidad e inmigración*. Madrid: Consejo económico y social.

FRANZÉ, A. (1999a) A la sombra del origen: lengua, cultura e identidad en los fundamentos de la ELCO. En A. Franzé (coord.) *Lengua y cultura de origen: niños marroquíes en la escuela española*. Madrid: Ediciones del Oriente y del Mediterráneo (pp.281-302).

FRANZÉ, A. (1999b) Escolarización de niños de origen marroquí y educación intercultural: algunas reflexiones sobre el caso español. *Anales de Historia Contemporánea*, vol. 15 (pp.179-194).

FRANZÉ, A. y GREGORIO, C. (1994) *La segunda generación inmigrante: La familia y la escuela*. Madrid (inédito).

FREITAS, R. (2003) *Educación Intercultural: La presencia de alumnado multicultural en escuelas del Raval de Barcelona*. Tesis Doctoral dirigida por C. Larrea Killinger y presentada en la Universitat de Barcelona.

FUENMAYOR, A., GRANELL, R. y VILLARREAL, E. (2003) Determinantes de la elección de centro educativo por parte de los padres. *Estudios de economía aplacada*, vol. 21, núm. 2 (pp.377-389).

FUNES, J. (2000) Migración y adolescencia. En E. AJA, F. CARBONELL, COLECTIVO LOÉ, J.FUNES y I. VILA. *La inmigración extranjera en España: Los retos educativos*. Barcelona: La Caixa (pp 119-144).

GARCÍA, J.; NÚÑEZ, P. y RODRÍGUEZ, A. (2009) Inmigrantes y Nuevas Tecnologías. Prospectiva Cualitativa. *Revista Icono*, núm. 12 (pp. 253-262).

GARCÍA BORREGO, I. (2010) *Familias migrantes: elementos teóricos para la investigación social*. En Grupo Interdisciplinario de Investigador@s Migrantes (GIIM). *Familias, niños, niñas y jóvenes migrantes. Rompiendo estereotipos*. Madrid: IEPALA editorial (pp 69-80).

GARCÍA CASTAÑO, F. J., y RUBIO GÓMEZ, M. (2013) "Juntos pero no revueltos": Procesos de concentración escolar del «alumnado extranjero» en determinados centros educativos. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, LXVIII , núm. 1 (pp. 7-31)

GARCÍA CASTAÑO, F. J. RUBIO GÓMEZ, M. y BOUACHRA, O. (2011) Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación. En F.J. García Castaño Y S. Carrasco Pons. *Población inmigrante y escuela: Conocimientos y saberes de investigación*. MEC: CREADE (pp. 141-234).

GARCÍA CASTAÑO, F. J. y RUBIO GÓMEZ, M. (2011a) "Juntos pero no revueltos": procesos de concentración escolar del alumnado extranjero en determinados centros públicos. En F. J. García Castaño y N. Kressova. (Coords.). *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía*. Granada: Instituto de Migraciones. (pp. 395-411).

GARCÍA CASTAÑO, F. J., y RUBIO GÓMEZ, M. (2011b) Lo que ellos traen de allí no sirve aquí. El difícil acomodo de la diversidad del llamado alumnado latinoamericano en la escuela en España. *Signos Lingüísticos*, VII, núm. 14 (pp. 31-80).

GARCÍA CASTAÑO, F.J.; RUBIO GÓMEZ, M. y BOUACHRA, O. (2008). Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación. *Revista de Educación*, núm. 345 (pp.23-60).

GARCÍA CASTAÑO, F.J. y BARRAGÁN RUIZ-MATAS, C. (2004) Mediación intercultural en sociedades multiculturales: hacia una nueva conceptualización. *Portularia: Revista de Trabajo Social* (Ejemplar dedicado a: Migraciones e intervención social). Universidad de Huelva, vol. 4, (pp. 123-142).

GARCÍA CASTAÑO, F.J. y CAPELLÁN DE TORO, L. (2002) De la presencia de población inmigrante extranjera en la escuela al diseño de políticas educativas de igualdad: el caso de Andalucía. *Portularia: Revista de Trabajo Social* (Ejemplar dedicado a: Migraciones e intervención social), vol. 2, (pp. 169-194).

GARCÍA CASTAÑO, F. J.; PULIDO MOYANO, R. A. y MONTES DEL CASTILLO, A. (1997) La educación multicultural y el concepto de cultura. *Revista Iberoamericana de Educación* (ejemplar dedicado a la Educación Bilingüe Intercultural), núm. 13 (pp.223-256.).

GARCÍA FERNÁNDEZ, J. A.; MORENO HERRERO, I.; SANCHEZ DELGADO, P.; GARCÍA MEDINA, R.; GOENECHEA, C.; CLUSE, C.; PLANCARTE, I.; GONZALEZ, P. (2009) *Las aulas de enlace a examen ¿espacios de oportunidad o de segregación?* .Madrid: CERSA.

GARCÍA MARTÍNEZ, A. Y SAURA SÁNCHEZ, J. (2008) Estudio de las consecuencias de la diversidad cultural en espacios de encuentro pluriculturales. *Revista Resla*, núm. 21 (pp. 71-84).

GARCÍA PAREJO, I., PÉREZ MILANS, M. y PATIÑO, A. (2008) La educación intercultural en las aulas multiculturales de la comunidad de Madrid: una brecha entre la teoría y la práctica. *Revista electrónica de investigación y didáctica: Segundas lenguas e inmigración en red*, núm. 1 (pp. 60-71).

GARRETA BOCHACA, J. (2011) La atención a la diversidad cultural en Cataluña: exclusión, segregación e interculturalidad. *Revista de Educación*, núm. 355 (pp. 213-233).

GARRETA BOCHACA, J. (2008) Escuela, familia de origen inmigrante y participación. *Revista de Educación*, núm. 345 (pp. 133-155).

GARRETA BOCHACA, J. (2001) La diversidad como problema. *Revista Contextos Educativos*, núm 4. (pp. 161-175).

GEERTZ, C. (1992) *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

GHIGLINO, J. Y LORENZO, M. (2001) Miradas de los docentes acerca de la diversidad sociocultural. En M. R. Neufeld y J. A. Thisted (comps.) *“De eso no se habla ...” Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: Eudeba. (pp. 155-164).

GIL JAURENA, I. (2013) Percepciones de la diversidad y de los logros escolares. Análisis desde un enfoque intercultural. *EMIGRA Working Papers*, núm. 87.

GIMÉNEZ, C. (2012) Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad: ¿qué significa “intercultural” cuando hablamos de “educación intercultural”? En L. DIE (Coord.) *Aprendiendo a ser iguales: Manual de Educación Intercultural*. CEI Migra. (pp. 48-65).

GIMÉNEZ, C. (2006) *¿Qué es la inmigración?* Barcelona: RBA Libros.

GOFFMAN, E. (2006) *La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu ediciones S.A.

GONZÁLEZ CALVO, V. (2005) El duelo migratorio. *Revista del Departamento de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia*, núm. 7 (pp.77-97).

GONZÁLEZ FALCÓN, I. (2010) La integración de las familias inmigrantes en la comunidad educativa. Educación y Diversidad. *Revista Interuniversitaria de Investigación sobre Discapacidad e Interculturalidad*, vol. 4 , núm. 2 (pp. 105-116).

GONZÁLEZ FALCÓN, I. (2007a) La participación de las familias inmigrantes en la escuela: necesidades de orientación y formación. *XXI Revista de Educación*, vol. 9 (pp. 155-169).

GONZÁLEZ FALCÓN, I. (2007b) *La integración socio-educativa de los padres y madres inmigrantes en los Centros de Educación Infantil y Primaria: propuestas de mejora a partir de un estudio de casos*. Tesis Doctoral dirigida por A. Romero Muñoz. Universidad de Huelva.

GÓMEZ LARA, J. (2012) La educación de los chicos y chicas de familias inmigradas: el largo camino hacia la igualdad que aún no llega. En L. Díe (corrda.) *Aprendiendo a ser iguales. Manual de Educación Intercultural*. Comunidad Valenciana: CEI Migra, (pp. 82-103).



GREGORIO, C. (2009) Mujeres inmigrantes: Colonizando sus cuerpos mediante fronteras procreativas, étnico-culturales, sexuales y reproductivas. *Viento Sur*, núm 104 (pp. 42-54).

GUALDA CABALLERO, E. (2008) Identidades, autoidentificaciones territoriales y redes sociales de adolescentes y jóvenes inmigrantes. *Portularia*, vol. VIII, núm. 1 (pp. 11-129)

GUTIÉRREZ CRUZ, A.; AGULLÓ, E.; RODRÍGUEZ, J. ; Y SILVERIA, M. (2004) Discursos juveniles sobre inmigración: un análisis psicosociológico en estudiantes de ESO. *Psicothema*, vol. 16, núm. 3, (pp. 84-390)

HERNÁNDEZ CORDERO, A. L. (2013) *Ausencia presentes. Inmigrantes guatemaltecas en Madrid y sus experiencias de maternidad en la distancia*. Tesis doctoral dirigida por P. Monreal Requema y leída en la Universidad Autónoma de Madrid.

HERNÁNDEZ SÁNCHEZ, C. (2011). Dificultades invisibles de los estudiantes extranjeros para promocionar en el sistema educativo. En F. J. García Castaño y N. Kressova. (Coords.). *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* Granada: Instituto de Migraciones (pp. 485-489).

HÉRNANDEZ SÁNCHEZ, C. y DEL OLMO PINTADO, M. (2005) *Antropología en el aula. Una propuesta didáctica para una sociedad multicultural*. Madrid: editorial Síntesis Educación.

HÉRNANDEZ SÁNCHEZ, C. y DEL OLMO PINTADO, M. (2004) *Diversidad cultural y educación: la perspectiva antropológica en el análisis del contexto escolar*. En M. I. Vera Muñoz y D. Pérez i Pérez (coords.). *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. Alicante: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

HEVIA RIVAS, R. (2003) *Educación y diversidad cultural*. Chile: Ediciones Universidad Diego Portales para la UNESCO.

HONDAGNEU-SOTELO, P. y AVILA, E. (1997) I'm Here, but I'm there: the meanings of Latina Transnational motherhood. *Gender and Society*, vol. 11, núm. 5 (pp. 548-571).

INTXAUSTI, N. (2010) *Expectativas e implicación educativa de las Familias inmigrantes de escolares en Educación primaria de la capv: bases para la Intervención educativa*. Tesis doctoral dirigida por F. Etxeberria, y leída en la Universidad del País Vasco (San Sebastián).



JIMÉNEZ, M<sup>a</sup> A. (2003) *El profesorado de Educación Secundaria ante la diversidad del alumnado en la etapa obligatoria*. Tesis Doctoral dirigida por M. T. Díaz Allué y R. Carballo Santaolalla en la Universidad Complutense de Madrid.

JOCILES RUBIO, M. I.; FRANZÉ, A. Y POVEDA, D. (2012a) La diversidad cultural como problema: Representaciones y prácticas escolares con adolescentes inmigrantes latinoamericanos. *Alteridades*, núm. 22/43 (pp. 63-78).

JOCILES RUBIO, M. I., FRANZÉ, A. y PROVEDA, D. (2012b) La construcción de la desigualdad educativa en educación secundaria: el papel del Departamento de Orientación. En Javier García Castaño y Antonia Olmos Alcaraz (eds.), *Segregaciones y construcción de la diferencia en la escuela*. Madrid: Trotta (pp. 137-143).

JOCILES RUBIO, M. I. y VILLAAMIL, F. (2008) Estrategias para evitar u obstacularizar la paternidad de los padrastros en las familias reconstituidas. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, vol. L, núm. 204, (pp. 103-120).

JOCILES RUBIO, M. I. (2007) Antropología de la Educación: Antecedentes, objeto de estudio y modelos teórico-metodológicos. En LISÓN, C. (Ed.), *Introducción a la Antropología Social y Cultural: teoría, método y práctica*. Madrid: Akal. (pp. 129-152).

JOCILES RUBIO, M. I. (2005) El análisis del discurso: de cómo utilizar desde la antropología social la propuesta analítica de Jesús Ibáñez. *Revista de Antropología*, núm. 7 (pp. 1-25)

JOCILES RUBIO, M. I. (2003) Escuela, etnia y cultura: crítica de algunos maridajes teórico-metodológicos. En D. Poveda (Coord.), *Entre la diferencia y el conflicto: Miradas etnográficas a la diversidad cultural en la educación*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha (pp.185-209).

JOCILES RUBIO, M. I. (1999) Las técnicas de investigación en antropología. Mirada antropológica y proceso etnográfico. *Gazeta de Antropología*, núm. 15, art. 1.

JORDÁN, J. A. (2008) Hacia una relación de partenariado entre profesores y amiliasinmigrantes. *Revista Complutense de Educación*, vol. 20, núm. 1 (pp. 79-97).

JULIANO, D. (2010) Sacando adelante hijos e hijas. Migración y trabajo sexual. En Grupo Interdisciplinario de Investigador@s Migrantes (GIIM). *Familias, niños, niñas y jóvenes migrantes. Rompiendo estereotipos* (pp. 47-54). Madrid: IEPALA editorial.

JULIANO, D. (2002) Los desafíos de la migración. Antropología, educación e interculturalidad. *Anuario de Psicología*. Vol. 33, núm. 4 (pp. 487-498). Universitat de Barcelona.

JULIANO, D. (1996). Antropología de la Educación. En J. Prat y A. Martínez (eds.) *Ensayos de Antropología Cultural*. Barcelona: Ariel (pp.278-285).

JURADO GÓMEZ, C. (2009) La familia y su participación en la comunidad educativa. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, núm. 23.

LAHIRE, B. (2003) Los orígenes de la desigualdad social. En A. Marchesi, y C. Hernández GIL, *El fracaso escolar: una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza (pp.61-71)

LE GALL, J. (2005) Familles transnationales: bilan des recherches et nouvelles perspectives. *Diversité urbaine*, vol. 5, núm. 1 (pp. 29-42).

LE GALL, J. (2002) Le lien familial au coeur du quotidien transnational les femmes chiites libanaises à Montréal. *Anthropologica*, vol. 44, núm. 1 (pp. 69-82).

LEIVA OLIVENCIA, J. J. (2011) La participación de las familias inmigrantes como fundamento pedagógico en la construcción de la interculturalidad en la escuela. *Educatio Siglo XXI*, vol. 29 núm. 2 (pp. 389-416).

LEIVA OLIVENCIA, J. J. (2010a) Educación Intercultural y convivencia desde la perspectiva docente. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, vol. 14, núm. 3 (pp. 251-274)

LEIVA OLIVENCIA, J. J. (2010b). La educación intercultural entre el deseo y la realidad: reflexiones para la construcción de una cultura de la diversidad en la escuela inclusiva. *Revista Docencia e Investigación*, núm. 20 (pp. 149-182).

LEIVA OLIVENCIA, J. J. (2008) La escuela como espacio privilegiado para el desarrollo de la educación intercultural: el compromiso de los profesores. *Campo Abierto*, núm. 27/1 (pp.13-35).

LEIVA OLIVENCIA, J. J. (2007) *Educación y conflicto en escuelas interculturales*. Málaga: Spicum.

LEYRA FATOU, B. (2013). Las niñas trabajadoras, el caso de México. En M.I. Jociles; A. Franzé y D. Poveda. *Etnografías de la infancia y de la adolescencia*. Madrid: Catarata.

LEVITT, P. (2010) Los desafíos de la vida familiar transnacional. En Grupo Interdisciplinario de Investigador@s Migrantes (GIIM). *Familias, niños, niñas y jóvenes migrantes. Rompiendo estereotipos*. Madrid: IEPALA editorial. (pp. 17-32).

LEVITT, P. y SCHILLER, N. G. (2004) Perspectivas Internacionales sobre migración: conceptualizar la simultaneidad. *Red de Revistas Científicas de America Latina y el Caribe, España y Portugal. Migración y Desarrollo*, núm. 3 (pp 60-91).

LINARES GARRIGA, J. E. (2007) Programas y modelos de trabajo con niños y jóvenes inmigrantes en la enseñanza de español EL2. *Lingüística en la Red*. Monográfico: La enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes, núm. 5

LINS RIBEIRO, G. y ESCOBAR, A. (eds)(2008) *Antropologías del mundo. Transformaciones disciplinarias dentro de sistemas de poder*. Colombia: Envió Editores – CIESAS.

LISÓN, C. (2007) *Introducción a la Antropología Social y Cultural: teoría, método y práctica*. Madrid: Akal.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). BOE 4 de mayo.

LÓPEZ SUÁREZ, C. y GARCÍA CASTAÑO, F. J. (2011) Cuantificando las diferencias: resultados escolares de extranjeros y nacionales en un centro de Educación Secundaria. En F. J. García Castaño y N. Kressova. (Coords.). *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (pp. 471-483). Granada: Instituto de Migraciones.

MAESTRE CASTRO, A. M. (2009) Familia y Escuela. Los pilares de la educación. *Revista innovación y experiencias educativas*, núm. 14.

MALGESINI, G. y GIMÉNEZ, C. (2000) *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: Catarata.

MANCILA, I. (2011) La experiencia socio-educativa de los hijos e hijas de inmigrantes chinos en Andalucía. Mitos y realidades. En F. J. García Castaño Y N. Kressova. (Coords.). *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía*. Granada: Instituto de Migraciones (pp. 1629-1638).

MARCHESI, A.; ARREDONDO, G.; GARCÍA, D.; DE PRADA, M.A.; PEREDA, C.; ACTICS, W. y GILIBERTI, L. (2012) *Inserción en la escuela española del alumnado inmigrante iberoamericano: análisis longitudinal de trayectorias de éxito y fracaso*. Madrid: EOI y Colectivo LOÉ.

MARTÍN ROJO, L. (2012) La educación lingüística en las escuelas multilingües. *Revista Pedagógica Tabanque*, núm. 25 (pp. 79-92).

MARTÍN ROJO, L. y PATIÑO, A. (2010) Cómo vencer la etnizcización y sus efectos sobre las expectativas del profesorado y el alumnado. En FETE-UGT, *Libro blanco de la educación intercultural* (pp. 89-91).

MARTÍN ROJO, L. (2008a) *Déficit: Concepto y teoría*. Glosario de Educación Intercultural UGT – MTIN.

MARTÍN ROJO, L. (2008b) *Educación Compensatoria e Inmigración*. Glosario de Educación Intercultural UGT – MTIN.

MARTÍN ROJO, L.; ALCALÁ RECUERDA, E.; GRAND FUCHSEL, H.M. y RELAÑO PASTOR, A. M. (2008) Lengua, identidad nacional y relaciones interculturales en la escuela. *Cuadernos del Observatorio de las Migraciones y la Convivencia Intercultural de la Ciudad de Madrid*, núm. 14 (pp. 27-47).

MARTÍN ROJO, L. y MIJARES, L. (2007) «Sólo en español»: una reflexión sobre la norma monolingüe y la realidad multilingüe en los centros escolares. *Revista de Educación*, núm. 343 (pp. 93-112).

MARTÍN ROJO, L. (Dir.) (2003) *¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas*. Madrid: MEC.

MARTÍNEZ FERRER, B., MORENO RUIZ, D. y MUSITU, G. (2010) Formas familiares y procesos migratorios actuales: nuevas familias en la sociedad de la globalización. En M.T. Terrón (Dir.) *Familia y Diversidad: intervención socioeducativa*.

MATA BENITO, P. Y BALLESTEROS VELÁZQUEZ, B. (2011) La experiencia del racismo en jóvenes inmigrantes: cómo se vive, cómo se afronta. Vivencia del racismo en el sistema educativo. En F. J. García Castaño y N. Kressova. (Coords.). *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (pp. 979-985). Granada: Instituto de Migraciones.

MATA BENITO, P.; AGUADO, T.; BALLESTEROS, B.; GIL JAURENA, I.; HERNÁNDEZ, C.; LUQUE, C.; MALIK, B.; DEL OLMO, M. ; TÉLLEZ, J. A. (2007) Racismo, adolescencia e inmigración: reconocer y afrontar el racismo desde una perspectiva educativa. *EMIGRA Working Papers*, núm. 78 (pp.11-19).

MC DERMOTT, A. G. (2010) Ecologismo de los pobres y marginalidad social: Vehículos de complementariedad y puentes dialógicos. *Rev. Reflexiones*, núm. 89/1 (pp.127-142). Universidad de Costa Rica.

MEJÍA GARCÉS, M. Z. y ARRIAGA ORNELAS, J. L. (2012) Conformación de la familia transnacional y reorganización de la unidad doméstica. *Nueva Época Año 2*, núm. 1 (pp. 100-117).

MENA CABEZAS (2009) Alumnos inmigrantes en la escuela: el aprendizaje de la desigualdad o las desigualdades en la educación. *III Jornada de Sociología: Desigualdad en las Sociedades Contemporáneas*. Sevilla: Centros de Estudio Andaluces.

MERLA, L. (2014) La circulación de cuidados en las familias transnacionales. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, núm. 106-107 (pp. 85-104).

MICOLTA LEÓN, A. (2007) Inmigrantes colombianos en España. Experiencia parental e inmigración. *Revista latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud*, vol. 5, núm. 1.

MIJARES, L. y RELAÑO, A. M. (2011) Los programas de idiomas en Villababel alta: repensar las ideologías de la inclusión social. *Revista Internacional de Educación Bilingüe y Bilingüismo*, vol. 14 (pp. 427-442).

MIJARES MOLINA, L. (1999) Cuando inmigrantes y autóctonos comparten estereotipos: niños, escuela e imágenes sobre la inmigración marroquí en España. *Anales de Historia Contemporánea*, núm. 15 (pp. 168-177).

MOLINA, S.; ALVES, A.; ARRANZ, P.; JULVE, C.; LARUMBE, M.A.; LIESA, M. SORIANO, J.; VIGO, B. y VIVED, E. (2007) Nuevos términos para encubrir viejas realidades: reflexión teórica sobre las contreadicciones de los nuevos lenguajes para el respeto de la diversidad en la escuela. *Educación y diversidad*, núm. 1 (pp.15-50).

MOLINER GARCÍA, O.; SALES CIGES, M. A.; FERRÁNDEZ BERRUECO, R. ; MOLINER MIRAVET, L. y ROIG MARZÁ, R. (2012) Las medidas específicas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) desde las percepciones de los agentes implicados. *Revista de Educación*, núm. 358 (pp. 197-217).

MOLINER MIRAVET, L. y MOLINER GARCÍA, O. (2010) Percepciones del profesorado sobre la diversidad. Estudio de un caso. *Revista de Educación Inclusiva*, vol. 3, núm. 3 (pp. 23-33).

MOLINER, O.; SALES, A.; TRAVER, J. y FERRANDEZ R. (2008) La atención a la diversidad en los centros de educación secundaria obligatoria: análisis de las variables facilitadoras y limitadoras de las prácticas docentes. *Educación y Diversidad*, núm. 2 (pp.99-127).

MONTÓN SALES, M. J. (2003) *La integración del alumnado inmigrante en el centro escolar. Orientaciones, propuestas y experiencias*. Barcelona: Graó.

MORADILLO, F. y ARAGÓN, S. (2006) *Adolescentes, inmigración e interculturalidad. Aprendiendo a convivir*. Madrid: Editorial CCS

MORALES OROZCO, L. (2006) *La integración lingüística del alumnado inmigrante: propuestas para el aprendizaje cooperativo*. Madrid: Cuadernos de Educación Intercultural.

MORENO, I. (1999) *Derechos Humanos, ciudadanía e interculturalidad*. En Emma Díaz y Sebastián de la Obra (eds.): *Repensando la Ciudadanía*. Sevilla: Fundación El Monte. (pp. 9-35).

MORENO RUIZ, D. (2008) *Estudio de caso: La interculturalidad en Educación Secundaria Obligatoria*. Proyecto de investigación (tesina) dirigido por A. Boza y leído en septiembre de 2008 en la Universidad de Huelva.

MOSCOSO, M. F. (2013) *Biografía para el uso de los pájaros: memoria, infancia y migración*. Quito (Ecuador): Colección de Estudios Migratorios.

MOSCOSO, M. F. (2011a) *Biografía para el uso de los pájaros: memoria, infancia y migración*. Tesis doctoral dirigida por I. Kummels y M.I. Jociles y leída en febrero de 2011 en la Universidad Libre de Berlín.

MOSCOSO, M. F. (2011b) Fenster, Haus, Heimweg: Las experiencias escolares de los hijos de migrantes (ecuatorianos) en Alemania. *IV Congreso de la Red Intenacional de Migración y Desarrollo. Crisis Global y Estrategias Migratorias: hacia la redefinición de las políticas de movilidad*. Quito: FLACSO.

MOSCOSO, M. F. (2011c) *Espacio, socialización y modelos familiares: el caso de los niños y niñas hijos de migrantes ecuatorianos*. Madrid: Fundación Carolina.

MOSCOSO, M. F. (2009) Infancias transnacionales: aproximaciones etnográficas. En G. CAMACHO y K. HERNÁNDEZ (Eds.), *Miradas transnacionales. Visiones de la migración ecuatoriana desde España y Ecuador*. Quito: CEPLAES (pp.53-82).

MUÑOZ, B. (1999) Enseñanza- aprendizaje de lenguas e inmigración: Didáctica y solidaridad. *X Congreso Internacional de ASELE: Nuevas Perspectivas en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. Cádiz: Centro Virtual Cervantes.

NOVARO, G. (2006) Educación Intercultural en la Argentina: Potencialidades y riesgos. *Cuadernos Interculturales*, vol. 4, núm 7 (pp. 49-60).

OLLER, J. y VILA, I. (2008) El conocimiento de catalán y castellano del alumnado de origen extranjero, tiempo de estancia en Cataluña y lengua inicial al finalizar la enseñanza Primaria. *Segundas Lenguas e Inmigración en red*, núm.1 (pp. 10-24).

OLMOS ALCARAZ, A. Y RUBIO GÓMEZ, M. (2011). Sobre la construcción de “malos y buenos estudiantes”: un análisis de prácticas, percepciones y discursos sobre alumnado extranjero en escuelas andaluzas. En F. J. García Castaño y N. Kressova. (Coords.). *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía*. Granada: Instituto de Migraciones (pp. 459-469).

ORDOÑEZ SIERRA, R. (2005) Responsabilidades Educativas que se atribuyen a la Familia y a la Escuela en el Ámbito Educativo. *Formayeduca.com*, núm. 3 (pp. 1-11).

ORTIZ COBO, M. (2012) Efectos escolares de la inmigración: discursos sobre concentración. *Revista Iberoamericana de Educación*, núm 59.

ORTIZ COBO, M. (2011a) Polarización escolar en contextos de inmigración. En F. J. García Castaño y N. Kressova. (Coords.). *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía*. Granada: Instituto de Migraciones (pp. 431- 441).

ORTIZ COBO, M. (2011b) Enseñanza de la lengua en contextos escolares de acogida. El caso de las aulas temporales de adaptación lingüística (ATAL) de Andalucía. En F.J. García Castaño y S. Carrasco Pons. *Población inmigrante y escuela: Conocimientos y saberes de investigación*. MEC: CREADE (pp. 661-694).

ORTIZ COBO, M. (2010) Ineficacia de las medidas para garantizar la igualdad de oportunidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 51/3.

ORTIZ COBO, M. (2008) Inmigración en las aulas: percepciones prejuiciosas de los docentes. *Papers*, núm. 87 (pp. 253-268).

ORTIZ COBO, M. (2007) Segunda Lengua como medio de integración escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 41/4.



ORTIZ COBO, M. (2006a) Mecanismos de transmisión del español como segunda lengua en contextos escolares de inmigración. *Revista Educación y futuro*, núm. 15, (pp. 91-108).

ORTIZ COBO, M. (2006b) Recursos de atención específica del alumnado inmigrante. *Congreso Internacional de Educación Intercultural: Formación del profesorado en la práctica*. Madrid: UNED.

ORTIZ COBO, M. (2006c) "Interculturalidad" en la mediación escolar. *Revista Portularia*, vol. VI, núm. 1 (pp. 7-16).

OSO, L. (2010) Movilidad laboral de las mujeres latinoamericanas en España y empresariado étnico. En Grupo Interdisciplinario de Investigador@s Migrantes (GIIM), *Familias, niños, niñas y jóvenes migrantes. Rompiendo estereotipos*. Madrid: IEPALA editorial. (pp. 33-46).

OSUNA, C. y MATA-BENITO, P. (eds.) (2014) En torno a la ética en el trabajo de campo. Reflexiones e inquietudes compartidas. En C. Osuna y P. Mata-Benito (eds) *Contextos múltiples de socialización y aprendizaje Un análisis desde la etnografía de la educación. Gestión del acceso al campo y devolución de los resultados*. Madrid: Traficantes de sueños.

OSUNA, C. (2013) Educación intercultural y Revolución Educativa en Bolivia. Un análisis de procesos de (re)esencialización cultural. *Revista Española de Antropología Americana*, vol. 43, núm. 2 (pp.451-470)

PÀMIES ROVIRA, J. (2011a) Las identidades escolares y sociales de los jóvenes marroquíes en Cataluña (España). *Revista. Psicoperspectivas: individuo y sociedad*, vol. 10, núm. 1 (pp. 144-168).

PÀMIES ROVIRA, J. (2011b) Éxito académico, inmigración y ciudadanía. Condiciones y posibilidades entre jóvenes de origen marroquí en Cataluña. En F. J. García Castaño y N. Kressova. (Coords.). *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía*. Granada: Instituto de Migraciones. (pp. 443-448).

PARELLA RUBIO, S. (2012) Familia transnacional y redefinición de los roles de género. El caso de la migración boliviana en España. *Papers*, núm. 97/3 (pp.661-684).

PARELLA, S. y CAVALCANTI, L. (2010) Dinámicas familiares transnacionales y migración femenina: una exploración del contexto migratorio boliviano en España. En Grupo Interdisciplinario de Investigador@s Migrantes (coord.). *Familias, niños, niñas y jóvenes migrantes: Rompiendo estereotipos*. Madrid: IEPALA-Casa Encendida-Fundación Social Caja Madrid.



PARELLA RUBIO, S. (2007) Los vínculos afectivos y de cuidado en las familias transnacionales Migrantes ecuatorianos y peruanos en España. *Migraciones Internacionales*, vol. 4, núm. 2 (pp. 151-188).

PASCUAL, A., MIGUEL, V. Y SOLANA, M. (2007). *Redes sociales de apoyo. La inserción de la población extranjera*. Bilbao: Fundación BBVA.

PEDONE, C.; ECHEVERRI, M. M. y GIL ARAUJO, S. (2014) *Entre dos orillas. Cambios en las formas de organización de las familias migrantes latinoamericanas en España en tiempos de crisis global*. En M. Cossio y V. Rosee (Eds.), *Las migraciones femeninas en América Latina y las transformaciones de género*. Colegio de México, México, (en prensa).

PEDONE, C. y GIL ARAUJO, S. (2013) Familias que trascienden fronteras. Estrategias de retorno de migrantes procedentes de Ecuador y Colombia. En C. Pedone y S. Gil Araujo (Eds.), *Políticas públicas, migración familiar y retorno de la población migrante en Cataluña: una perspectiva transnacional*, CIIMU, Barcelona (pp. 33-42).

PEDONE, C. (2010) Lo de migrar me lo tomaría con calma: representaciones sociales de jóvenes en torno al proyecto migratorio familiar. En A.A. García García, M. E. Gadea y A. Pedreño (Eds.). *Tránsitos migratorios: contextos transnacionales y proyectos familiares en las migraciones actuales* (págs. 141-170).

PEDONE, C. y GIL ARAUJO, S. (2008) Maternidades transnacionales entre América Latina y el Estado español. El impacto de las políticas migratorias en las estrategias de reagrupación familiar. En C. Solé, S. Parella y L. Cavalcanti, (Coords.), *Nuevos Retos del transnacionalismo en el estudio de las migraciones*, Madrid: OPI-Ministerio de Trabajo e Inmigración (pp. 149-176).

PEDONE, C. (2006) *Tu siempre jalas a los tuyos. Cadenas y redes migratorias de las familias ecuatorianas hacia España*. En G. Herrera y otros. *La migración ecuatoriana transnacionalismo, redes e identidades*. Ecuador: FLACSO. (pp. 105-146).

PEDONE, C. (2002a) Más allá de los estereotipos: desafíos en torno al estudio de las familias migrantes. En Grupo Interdisciplinario de Investigador@s Migrantes (GIIM). *Familias, niños, niñas y jóvenes migrantes. Rompiendo estereotipos*. Madrid: IEPALA editorial (pp 11-16).

PEDONE, C. (2002b) Las representaciones sociales en torno a la inmigración ecuatoriana a España. *Iconos. Revista de Ciencias Sociales*, núm. 14 (pp. 56-66).

PEGALAJAR PALOMINO, M. C. (2011). Importancia de las aulas temporales de adaptación lingüística para la enseñanza del español en alumnado inmigrante en el sistema educativo

andaluz. En F. J. García Castaño y N. Kressova. (Coords.). *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía*. Granada: Instituto de Migraciones.

PELÁEZ PAZ, C. (2012) La escuela, un espacio simbólico que construir: estigmas y estrategias de los Agentes en los procesos de segregación étnica y escolarización. En F. J. García Castaño y A. Olmos Alcaraz, *Segregaciones y construcción de la diferencia en la escuela* (pp. 61-82).

PELLICER PALACÍN, M. (2009) *La diversidad cultural en el aula: un reto, una oportunidad*. En A. Barrientos Clavero (Coord.) *El profesor de español LE-L2: Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)* Cáceres (pp. 699-708).

PEÑARANDA CÓLERA, M. C. (2011). Migrando en tiempos de globalización: usos de tecnologías de la información y la comunicación en contextos migratorios transnacionales. En F. J. García Castaño y N. Kressova. (Coords.). *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* . Granada: Instituto de Migraciones (pp. 2023- 2032).

PEÑARANDA CÓLERA, M. C. (2010). Te escuchas aquí al lado. Usos de las tecnologías de la información y la comunicación en contextos migratorios transnacionales. *Athenea Digital*, núm. 19 (pp. 239-248).

PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1998) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.

PÉREZ GRANDE, M. D. (2008) Mujeres inmigrantes: realidades, estereotipos y perspectivas educativas. *Revista Española de Educación Comparada*, núm. 14 (pp. 137-175).

PÉREZ MILANS, M. (2011) Being a Chinese newcomer in Madrid compulsory education: Ideological constructions in language education practice. *Journal of Pragmatics*, vol. 43, núm. 4 (pp. 1005-1022).

PÉREZ MILANS, M. (2007) Las aulas de enlace: Un islote de bienvenida. En L. Martín Rojo y L. Mijares (Eds.). *Voces del aula: Etnografías de la escuela multilingüe*. Madrid: CIDE (pp. 113-146).

PHINNEY, J. S.; HORENCZYK, G. ; LIEBKIND, K. y VEDDER, P. (2001) Ethnic Identity, Immigration and Well-Being: An International perspective. *Journal of Social Issues*, vol. 57, no. 3 (pp. 493-510).

PICHARDO GALAN, J. I. (2009) Diversidades. En N. del Viso (coord.), *Reflexiones sobre la diversidad(es)*. Madrid: Fuhem.

PLARD, M. (2012) *Viellissement et care dans les familles transnationales indiennes. Experiences de vie de brahmanes `a Chennai et Coimbatore*. Geography. Universit'e d'Angers (French).

POVEDA, D; JOCILES, M.I. Y FRANZÉ, D. (en prensa, 2014). Immigrant students and the ecology of externalization in a secondary school in Spain. *Anthropology and Education Quarterly*, núm. 45/2 (pp. 185-202).

POVEDA, D.; FRANZÉ, A.; JOCILES, M. I.; RIVAS, A. M.; VILLAAMIL, F.; PELÁEZ, C. Y SÁNCHEZ, P. (2013) La segregación étnica en la educación secundaria de la ciudad de Madrid: un mapa y una lectura crítica. *EMIGRA Working Papers*, núm. 91.

POVEDA, D. (2011) La reproducción interpretativa del conflicto interétnico en un grupo de iguales gitano. En M. I. Jociles, A. Franzé y D. Poveda (eds.). *Etnografías de la infancia y de la adolescenci*. Madrid: Catarata (pp. 221-246).

POVEDA, D.; JOCILES, M<sup>a</sup>. I.; FRANZÉ, A. (2009) La diversidad cultural en la educación secundaria en Madrid: Experiencias y prácticas institucionales con alumnado inmigrante latinoamericano. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*. Vol. 5, núm 3.

POVEDA, D. (2003a) Los retos de una mirada etnográfica a la diversidad cultural en la educación española. En D. POVEDA, (Coord.). *Entre la diferencia y el conflicto: Miradas etnográficas a la diversidad cultural en la educación*. Castilla-La Mancha: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha (pp.9-30).

POVEDA, D. (2003b) Saberes sociolingüísticos en una clase multicultural. En D. Poveda, (Coord.). *Entre la diferencia y el conflicto: Miradas etnográficas a la diversidad cultural en la educación*. Castilla- La Mancha: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha (pp.67-97).

POZUELOS, FRANCISCO JOSÉ (2008) Currículum e interculturalidad: aportaciones para una educación transformadora. En Jiménez, A.S. y Cruz, R. *Integración de menores migrantes en contextos educativos plurales*. Sevilla: ACCEM.

PUYANA, Y. y ROJAS, A. (2011) Afectos y emociones entre padres, madres e hijos en el vivir transnacional. *Trabajo Social*, núm. 13 (pp. 95-110).

RAMÍREZ, J. (2007) Aunque se fue tan lejos nos vemos todos los días: migración transnacional y uso de las nuevas tecnologías de comunicación. En C. Albornoz; V. Cabrera, K. Palacios, J. Ramírez y D. Villafuerte. *Los usos de Internet: comunicación y sociedad*. Quito (Ecuador): IDRC-CRDI. (pp. 7-64).

RELAÑO PASTOR, A. M. y SORIANO MIRAS, R. M. (2006) La vivencia del idioma en mujeres migrantes Mexicanas en Estados Unidos y marroquíes en España. *Migraciones Internacionales*, vol. 3, núm. 4 (pp. 85-117).

REPETTO TALAVERA, E.; PENA GARRIDO, M. Y LOZANO SANTIAGO, S. (2007) El programa de competencias socio-emocionales (POCOSE). *Revista de Educación*, núm. 9. Universidad de Huelva.

RETORTILLO, A. y RODRÍGUEZ, H. (2008). Actitudes de aculturación y prejuicio étnico en los distintos niveles educativos: un enfoque comparado. *REIFOP*, núm. 11/2 (pp. 61-71).

RIVAS RIVAS, A. M. y GONZÁLEZ TORRALBO (eds.) (2009) *Familias transnacionales colombianas. Transformaciones y permanencias en las relaciones familiares y de género*. Madrid: Catarata.

RODRÍGUEZ IZQUIERDO, R.M. (2011a) Discontinuidad cultural: Estudiantes inmigrantes y éxito académico. *Revista Aula Abierta*, vol. 39, no. 1 (pp. 69-80).

RODRÍGUEZ IZQUIERDO, R.M. (2011b) La enseñanza como práctica cultural: la gestión de aulas diversas. *Revista Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, no. 29 (pp. 53-70).

RODRÍGUEZ IZQUIERDO, R.M. (2010) Éxito académico de los estudiantes inmigrantes: factores de riesgo y de protección. *Educación XX1: Revista de la Facultad de Educación*, vol. 13, no. 1 (pp. 101-123).

RODRÍGUEZ IZQUIERDO, R.M. (2008) Atención educativa a la diversidad étnico-cultural: nuevas competencias profesionales del profesorado. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, vol. 12, núm. 3 (pp. 1-12).

RODRÍGUEZ IZQUIERDO, R.M. (2004) Atención a la diversidad cultural en la escuela. Propuestas de intervención socioeducativas. *Revista de investigación aplicada y experiencias educativas: Educación y Futuro*, núm. 10 (pp. 21-30).

ROJAS TEJADA, A. J.; CRUZ DEL PINO, R. M.; SAYÁNS J.I.; MÉNEZ, P. y TATAR, M. (2011). El profesorado del programa ATAL: ¿innovador o tradicional?. En F. J. García Castaño y N. Kressova. (Coords.). *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* Granada: Instituto de Migraciones (pp. 517-522).

RUBIN, B. C. (2006) Tracking and Detracking: Debates, Evidence, and Best Practices for a Heterogeneous World. *Theory into practice*, núm. 45/1 (pp. 4-14).

RUIZ DE MIGUEL, C. (2001) Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista Complutense de Educación*, vol. 12, núm. 1 (pp. 81-113).

RUIZ MATEO, A. (2009) La interculturalidad en las aulas. *Revista digital Innovación y experiencia educativas*, núm. 22 (pp. 1-9)

SÁ, V. y ANTUNES, F. (2013) 'Argumentos' para la elección del centro educativo: un estudio de caso con padres portugueses. *Reis. Revista Española de Investigación Sociológica*, núm. 143 (pp. 93-112).

SÁEZ ALONSO, R. (2006) La Educación Intercultural. *Revista de Educación*, núm. 339, (pp. 859-881).

SÁIZ, AMELIA (2005) La migración china en España. Características generales. *Revista CIDOB d'afers Internacionals*, núm. 68 (pp. 151-163).

SÁNCHEZ-LEYVA, M<sup>a</sup> J.; SAIZ, V. ; FOUCE, H. y GÓMEZ, P. (2010) *Espacio público y estrategias discursivas. La visibilización de las mujeres inmigrantes en el discurso informativo español*. En Grupo Interdisciplinario de Investigador@s Migrantes (GIIM). Familias, niños, niñas y jóvenes migrantes. Rompiendo estereotipos. Madrid: IEPALA editorial (pp. 55-68).

SANTOS REGO, M.A. y LORENZO MOLEDO, M.M. (2009) La participación de las familias inmigrantes en la escuela. Un estudio centrado en la procedencia. *Revista de Educación*, núm. 350 (pp. 277-300)

SANTOS REGO, M.A. y LORENZO MOLEDO, M.M. (2006) Escolarización y expectativas educativas en familias inmigrantes. En M. A. Santos Rego (ed.). *Estudios sobre flujos migratorios en perspectiva educativa y cultural*. Granada, Grupo Editorial Universitario (pp. 67-99).

SANZ, J. (2009) *Entre «cumplir» y «hacer cosas». Estrategias económicas y simbolismo en el uso de las remesas de la migración ecuatoriana en España*. Tesis Doctoral, Dpto. de Antropología, Filosofía y Trabajo Social. Tarragona: Universitat Rovira y Virgili.

SCHEIN, E. (2004) *Organizational culture and leadership*. Third edition. San Francisco: Jossey-Bass.

SCHRAAMM, C. (2011) Retorno y reinserción de migrantes ecuatorianos. La importancia de las redes sociales transnacionales. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, núm. 93/94 (pp. 241-260).

SERRA, C. y PALAUDÀRIAS, J. M. (2011) *Educación social e inmigración: ámbitos y perspectivas*. *EMIGRA Working Papers*, núm. 126. En F.J. García Castaño y S. Carrasco Pons (Eds.). *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación*. MEC: Creade (pp. . 119-140).

SIGUAN, M. (2003) *Inmigración y adolescencia. Los retos de la interculturalidad*. Barcelona: Paidós Educador.

SINISI, L. (2001) La relación nosotros-otros en espacios escolares “multiculturales”. Estigma, estereotipo y racialización. En M. R. Neufeld y J. A. Thisted (comps.) *“De eso no se habla ...” Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. (pp. 189-234) Buenos Aires: Eudeba.

SOBRAL FERNÁNDEZ, J.; GÓMEZ-FRAGUELA, J.A.; LUENGO, A.; ROMERO, E. y VILLAR, P. (2010) Adolescentes latinoamericanos, aculturación y conducta antisocial. *Psicothema*, vol. 22, núm. 3 (pp. 410-415).

SOLÉ, C. (Dir.), PARELLA, S. y CAVALCANTI, L. (2007) *Los vínculos económicos y familiares transnacionales. Los inmigrantes ecuatorianos y peruanos en España*. Bilbao: Fundación BBVA.

SOTO RAMÍREZ, J. (2009) Reflexiones antropológicas sobre la unidad, la diversidad y la cultura. *Culturales*, vol. V, núm.10.

- STENHOUSE, L. (1985) *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- SZULC, A. (2013) El “cuidado” de los niños/as mapuche en disputa. Una indagación antropológica sobre prácticas familiares, comunitarias y estatales en tensión”. *X Reunión de Antropología del Mercosur*, Córdoba.
- TORRENS-BONET, R. (2012) La contratación de mujeres inmigrantes ¿Una alternativa a la crisis del cuidado de las personas? *Portularia*, vol. XXI, núm. extra (pp. 221-230)
- VÁSQUEZ, A. Y MARTÍNEZ, I. (1996). *La socialización en la escuela. Una perspectiva etnográfica*. Barcelona: Paidós.
- VELASCO, H. y DÍAZ DE RADA, A. (1997). *El trabajo de campo. La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Ed. Trotta.
- VELÁSTEGUI, C. (2010) *Migración de los padres y sus efectos en niños, niñas y adolescentes*. Tesis Doctoral dirigida por W. Ortiz Ochoa y presentada en la Universidad de Cuenca.
- VIGO ARRAZOLA, B. (Dir.)(2009) La atención a la diversidad en los núcleos rurales dispersos de la Comunidad Autónoma de Aragón. *Memoria de investigación, convocatoria Investigación CEDDAR*.
- VILLARROYA PLANAS, A. (2008) Políticas públicas y posibilidades efectivas de elección de centro en la enseñanza no universitaria en España. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, vol. 12, núm. 2 (pp. 1-26).
- VILLARRUBIA ZÚÑIGA, m. (2009) El aprendizaje del ELE para niños y adolescentes inmigrante. *Revista de didáctica ELE*, núm. 8 (pp. 1-15)
- WAGNER, H. (2008). Maternidad transnacional: discursos, estereotipos, prácticas. En Gioconda Herrera y Jacques Ramírez (eds.) *América Latina migrante: Estado, familia, identidades*, FLACSO Sede Ecuador. Ministerio de Cultura.
- WAGNER, H. (2009) Mujeres ecuatorianas en el empleo doméstico en Madrid: Ser-para-otros para “beneficio mutuo”. En G. CAMACHO y K. HERNÁNDEZ (eds.), *Miradas transnacionales. Visiones de la migración ecuatoriana desde España y Ecuador* . Quito: CEPLAES (pp.83-100).
- WORTHAM, S.; MORTIMER, K. y ALLARD, E. (2009) Mexicans as Model Minorities in the New Latino Diaspora. *Anthropology & Education Quarterly*. vol. 40 (pp. 388-404).

ZAPATA MARTÍNEZ, A. (2009) Familia transnacional y remesas: padres y madres migrantes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 7, núm. 2, (pp. 1749-1769).